

Revista
PERcursos Linguísticos

Volume 9

Edição N. 23

Ano 2019/02

**Dossiê Ensino-aprendizagem de Línguas
Estrangeiras com crianças: revisando e construindo
práxis educacionais**

Organização: Ana Paula de Lima e Cláudia Jotto Kawachi Furlan

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) • v. 9 • n. 23 • 2019 • Dossiê: Ensino-aprendizagem
de línguas estrangeiras com crianças • ISSN: 2236-2592

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2019 / 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dossiê Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras com crianças: revisando e construindo práxis educacionais

Organização: Ana Paula de Lima e Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 9, n. 23 (2019)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Correa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Luciano Novaes Vidon

Coordenador Adjunto: Gesieny Laurett Neves Damasceno

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Davi Borges Albuquerque (UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)

Edenize Ponzo Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Fernanda Mussalim (UFU)

Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP)

Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)

José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)

Júlio Araújo (UFC)

Junia Mattos Zaidan (UFES)

Juscelino Pernambuco, (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade (UFT)

Kyria Finardi (UFES)

Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)

Lillian V. F. DePaula (UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)

Luciano Vidon (UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)

Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi (CEFET- RJ)

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)

Maria Luiza Braga (UFRJ)

Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR)

Marina Célia Mendonça (UNESP)

Marta Scherre (UNB/UFES)

Mayara Oliveira Nogueira (PUC-Rio)

Michele Freire Schiffler (UFES)

Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Patrick de Rezende Ribeiro (Puc-Rio)

Roberto Perobelli Oliveira (UFES)

Renata Martins Amaral (PUC-Rio)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)

Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

A revista está indexada em:

[DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/RoMEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#), [ZDB](#), [JURN](#), [Periódico.Capes](#), [The Linguist List](#), [BASE](#), [I2OR](#)

SUMÁRIO

Expediente	
<u>Expediente</u> Patrick Rezende	1-7
Apresentação	
<u>Palavra dos Editores</u> Patrick Rezende, Guilherme Brambila	8
<u>Apresentação</u> Ana Paula Lima, Cláudia Kawachi	9-11
Artigos	
<u>O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para quê? Para quem?</u> Fernando da Silva Pardo	12-29
<u>“What is your favorite color?”: práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais</u> Liliane Salera Malta	30-47
<u>Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil</u> Alessandra Martins Constantino Cypriano e Luciana Pimentel Rhodes	48-60
<u>O estudo de caso de um projeto de ensino de língua inglesa para crianças: o espectro de uma formação e suas consequências para os professores</u> Emanuelle Perissotto de Assis	61-77
<u>“Quanto mais cedo, melhor”?: Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças</u> Marianna Cardoso Reis Merlo	78-88
<u>Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência</u> Rita de Cássia Barbirato, João Paulo Buzinari de Souza, Maria Julia Paduan Aranha e Thaís Helena Giacobbe Brugnerotto	89-109
<u>O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira</u> Juliana Reichert Assunção Tonelli e Bruna Alessandra Graef Bueno	110-129
<u>A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças</u> Ana Paula Lima e Samuel de Souza Neto	XML 130-147
<u>Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente</u> Ana Sara Manhabusque Galvão e Claudia Jotto Kawachi Furlan	148-165
Política Editorial	
<u>Política Editorial</u> Patrick Rezende	166-170

Palavra dos Editores

Reiterando o compromisso da *Revista PERcursos Linguísticos* com a produção acadêmica de alto nível dos Estudos da Linguagem, publicamos mais um volume temático da linha *Linguística Aplicada*. Neste volume, temos a satisfação de apresentar uma coleção de importantes artigos organizados por Ana Paula de Lima e Cláudia Jotto Kawachi Furlan. Dos diversos trabalhos submetidos, 9 artigos foram selecionados para compor o dossiê *Dossiê Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras com crianças: revisando e construindo práxis educacionais*. Os trabalhos que fazem parte do volume trazem importantes discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, com crianças, bem como apresenta reflexões empíricas de práticas educacionais.

Os artigos do presente dossiê são contribuições de pesquisadores vinculados a universidades e centros de ensino brasileiros, com enfoque em diferentes abordagens que alcançam não só o âmbito teórico, como também a prática com a linguagem em esferas diversas. Esperamos, assim, que este dossiê seja uma referência para os interessados em questões relacionadas ao bilinguismo e ao ensino-aprendizagem com crianças. Aproveitamos e agradecemos aos autores e às organizadoras pela contribuição.

Desejamos uma excelente leitura a todos!

Vitória, Espírito Santo, dezembro de 2019.

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

Editores

APRESENTAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define e regulariza a organização da educação brasileira, estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, inexistem diretrizes oficiais nacionais que orientem a oferta dessa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica, bem como a formação de professores para esse contexto.

Entretanto, apesar de seu caráter facultativo, o ensino de línguas estrangeiras para crianças, já consolidado há tempos nas escolas regulares particulares, está cada vez mais presente na rede pública de ensino.

Nessa conjuntura, é importante compreender e problematizar a maneira como tem sido conduzido o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras na infância, bem como a formação dos profissionais responsáveis por atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Sendo assim, este dossiê temático, intitulado “Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para crianças: revisando e construindo práxis educacionais” reúne nove trabalhos de pesquisadores que se dedicam a esse tema.

No primeiro artigo, “O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para quê? Para quem?”, Fernando da Silva Pardo discute a implementação da disciplina língua inglesa os anos iniciais da Educação Básica, seus objetivos, a ausência de orientações curriculares nacionais voltadas para esse contexto e a não inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental I. O autor ainda sugere que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira na infância esteja voltado para a educação linguística.

Na sequência, o artigo “What is your favorite color?”: práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais, escrito por Liliane Salera Malta, apresenta reflexões sobre como práticas de letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças da Educação Infantil podem contribuir para a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos. A autora ainda

discorre sobre a falta de formação docente para esse contexto e reflete acerca dos motivos que justificam a oferta da disciplina língua inglesa cada vez mais cedo.

No artigo “Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil”, Alessandra Martins Constantino Cypriano e Luciana Pimentel Rhodes discutem a importância de se considerar a criança como um sujeito histórico e de direitos para ensinar língua estrangeira nesse nível de ensino.

Emanuelle Perissotto de Assis, no artigo “O estudo de caso de um projeto de ensino de língua inglesa para crianças: o espectro de uma formação e suas consequências para os professores”, analisa as impressões de professores quando conheceram o projeto *Early Bird* e sua proposta metodológica. Em sua análise, a autora sinaliza um retrocesso na profissionalização docente.

No quinto artigo deste dossiê, intitulado “Quanto mais cedo, melhor”?: Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças, Marianna Cardoso Reis Merlo retoma a discussão sobre a melhor idade para aprender línguas estrangeiras e apresenta as implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças ao se aderir às teorizações relacionadas à hipótese do período crítico.

Rita de Cássia Barbirato, João Paulo Buzinari de Souza, Maria Julia Paduan Aranha e Thaís Helena Giacobbe Brugnerotto relatam, no artigo “Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência”, a implementação de uma unidade didática nas aulas de língua inglesa voltadas para o terceiro ano do Ensino Fundamental, elaborada ao longo de um curso de Formação de Professores de Inglês para crianças no interior do Estado de São Paulo. A experiência revela a possibilidade de se desenvolver um trabalho contextualizado nas aulas de língua estrangeira para crianças.

Considerando que a avaliação das crianças nas aulas de língua inglesa, muitas vezes, é bastante subjetiva, Juliana Reichert Assunção Tonelli e Bruna Alessandra Graef Bueno, no artigo “O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira”, apresentam uma grade de critérios avaliativos norteadores para orientar e registrar o progresso das crianças nas aulas de inglês.

No artigo “A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças”, Ana Paula Lima apresenta as percepções de professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I da rede pública de um município do interior de São Paulo acerca das experiências vivenciadas em uma formação embasada em perspectivas colaborativas e participativas. Além de mudanças na forma como as formações em serviço eram conduzidas, os professores destacaram a importância dos momentos de partilhas de experiência.

O último artigo, intitulado “Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente”, escrito por Ana Sara Manhabusque Galvão e Cláudia Jotto Kawachi Furlan, trata dos desafios de se ensinar língua inglesa na Educação Infantil e analisa a formação docente na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Agradecemos aos autores que compartilharam seus textos com este número temático da Revista PERcursos Linguísticos, cujo foco foi reunir trabalhos sobre ensino, aprendizagem, avaliação e formação docente em línguas estrangeiras para crianças. Agradecemos também aos membros do conselho editorial da revista. Esperamos que a leitura deste dossiê auxilie a revistar e (re)construir a prática educacional no ensino-aprendizagem de línguas na Educação Infantil.

Ana Paula de Lima

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Dezembro de 2019

O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM?

Fernando da Silva Pardo¹

Resumo: o objetivo deste artigo é analisar a forma como a língua inglesa tem sido implementada nos anos iniciais da escola (ROCHA, 2012), os objetivos propostos em torno de seu ensino para este público-alvo (COMBER, 2006), bem como a questão da ausência de orientações curriculares nacionais e a exclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no segmento do Ensino Fundamental-I. A partir de um recorte da minha tese de doutorado (PARDO, 2018) sobre o tema, sugiro alguns desdobramentos possíveis, visando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do idioma voltados para a educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTOO, 2011, OSS, 2013). Em seguida, analiso alguns exemplos de atividades presentes no livro didático adotado durante a realização da pesquisa e concluo problematizando a questão da utilização da língua portuguesa nas aulas de inglês no Ensino Fundamental-I.

Palavras-chave: Letramentos. Educação Linguística. Ensino e aprendizagem de inglês. Ensino Fundamental-I. Escola pública.

Abstract: this paper aims at analyzing the implementation of English teaching in the early years of school (ROCHA, 2012), the objectives concerning this target public (COMBER, 2006), as well as the lack of national curricular guidelines for this educational sector, and the exclusion of the primary school level in the National Textbook Program (*Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*). Based on data generated during my doctoral research (PARDO, 2018), I suggest potential unfoldings to develop English teaching as a form of Linguistic Education (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTOO, 2011, OSS, 2013). Subsequently, I seek to examine some sample activities from the student's book used at schools during my research, and finally, I conclude by problematizing the use of Portuguese in English classes in the early years.

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

Introdução

Primeiramente, a fim de situar meu lugar de fala, compartilho brevemente um pouco da minha trajetória como professor de inglês na escola pública no Ensino Fundamental-I (doravante EF-I) e também como pesquisador do tema, durante a realização da minha tese de doutorado (PARDO, 2018). Iniciei minha carreira como professor de inglês no EF-I em 2004,

¹ Departamento de Letras – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Cubatão, SP, Brasil. E-mail: fernando.pardo@usp.br

em uma escola da rede pública de ensino do município de Osasco, na grande São Paulo, em um bairro de classe baixa da periferia. Apesar de possuir uma estrutura física razoável, a escola tinha diversas carências de espaços e materiais didáticos adequados. Também havia uma série de outros problemas de ordem social, tais como o abandono e o abuso sexual na infância, a criminalidade, o envolvimento com o tráfico e o consumo de álcool e drogas por parte dos pais, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que estes problemas listados não se limitam a esta camada social, ocorrendo também em contextos mais elitizados e privilegiados da sociedade.

A inclusão da disciplina de língua inglesa na grade do EF-I ocorreu juntamente com as disciplinas de Artes e Educação Física, mudanças decorrentes do processo de municipalização das antigas escolas estaduais, no início dos anos 2000. Fiz parte da primeira turma de professores que iniciaram na disciplina em 2004, quando da realização do primeiro concurso na área de língua inglesa. Bohn (2003) resalta que, com relação às políticas educacionais, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) trouxe mudanças substanciais para as políticas de ensino de línguas nos níveis de ensino fundamental e médio. Para ele, a LDB contribuiu para a descentralização das decisões educacionais, uma vez que transferiu essa tarefa para as autoridades estaduais e municipais. No entanto, o autor afirma que, apesar da boa receptividade da mudança por parte das autoridades escolares, estes contextos educacionais não estavam preparados para lidar com tais responsabilidades (BOHN, 2003, p. 165-166).

Os reflexos destas políticas educacionais sem um planejamento cuidadoso podiam ser notados no contexto onde eu atuava. No início, sequer havia orientações curriculares para o ensino da língua inglesa no segmento do EF-I, o que de certa forma, aliado também à falta de material didático adequado disponível e minha falta de experiência com este tipo de escola e público, foi um grande desafio a ser superado. Naquela época, recebemos uma lista dos conteúdos a serem trabalhados e cada professor ministrava suas aulas da forma que julgava mais adequada, de acordo com sua formação e experiência pessoal.

Lecionei para as turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos do EF-I, cujos alunos tinham idades entre 8 e 12 anos. Em média, as salas de aula tinham um número de 30 a 35 alunos. Muitos destes alunos ou suas famílias eram migrantes de outras regiões do país, principalmente do Norte e Nordeste do Brasil. Era possível observar uma grande heterogeneidade em relação ao seu nível de aprendizagem, já que dentro de uma mesma sala havia alunos alfabetizados, semialfabetizados e não alfabetizados. A heterogeneidade também se mostrava presente em

relação à diversidade geográfica, étnico-racial e cultural. Uma vez que não tínhamos muitos recursos, exceto por uma coleção de livros didáticos deteriorados pelo tempo de uso e baseados ainda no método Gramática-tradução, lousa e giz, era muito desafiador promover práticas de ensino da língua que contemplassem a inclusão de recursos diferenciados ou tecnologias digitais. Permaneci no quadro de professores até meados de 2014, quando passei a lecionar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou seja, continuo atuando como professor de inglês na escola pública, porém agora em um contexto um pouco mais “privilegiado”.

Em relação à minha pesquisa de doutorado, a partir da autoetnografia, modalidade que transita entre a etnografia e a autobiografia, busquei investigar em que medida 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) seriam ou não adequadas ao ensino de inglês nos anos iniciais do EF-I público na escola mencionada. Resumidamente, por meio dos dados gerados durante o período em que trabalhei naquela escola, a pesquisa buscou analisar uma proposta pedagógico-educacional orientada pelas teorias de Letramentos, elaborada por mim e aplicada com minhas próprias turmas do 4º e do 5º ano do EF-I. Observei o desenvolvimento do senso crítico, no que se refere aos alunos, bem como as estratégias para o ensino de inglês e minha própria atuação como professor/pesquisador naquela proposta. Além disso, procurei examinar as epistemologias relacionadas às visões de ensino de inglês daquele contexto, assim como discutir outras maneiras de se abordar o ensino da língua inglesa de forma crítica e que considerassem as especificidades dos sujeitos e do contexto investigado.

Mesmo com a existência de diversos problemas de ordem econômica e social, como a falta de recursos didáticos e tecnológicos, espaços inadequados para as práticas pedagógicas e o número excessivo de alunos por sala de aula, a hipótese trabalhada durante a pesquisa foi a de que estes elementos não seriam impeditivos para o desenvolvimento de práticas situadas, a fim de promover o ensino crítico da língua, pautado na pluralidade e diversidade de saberes presentes na escola pública. Pude constatar, a partir da literatura consultada e da análise das orientações curriculares do município pesquisado, que há certa desatualização pedagógica no campo investigado, assim como um distanciamento entre as práticas observadas e as orientações curriculares que existem atualmente. Assim, neste artigo, busco problematizar a forma como a disciplina de língua inglesa tem sido implantada no EF-I, sobretudo na escola pública, e os desafios que envolvem o ensino e a aprendizagem de inglês neste contexto.

O inglês no EF-I público: por quê? para quê? para quem?

Pelo fato de a implantação da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público ainda ser optativa, isto tem ocorrido de forma lenta e gradativa. Este fator reforça as desigualdades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma na escola pública regular, visto que o ensino de inglês já é uma realidade consolidada nas escolas privadas. O fato desta implementação ser gradativa no EF-I público implica também a exclusão da participação da disciplina no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e, como consequência disto, a falta de material didático para ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Isto traz à tona a maneira desconexa e principalmente desigual como a língua inglesa é difundida nos anos iniciais das escolas públicas do país (ROCHA, 2012).

A LDB (BRASIL, 1996) enfatiza, dentre as finalidades da Educação Básica, o desenvolvimento do educando de forma a “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (p. 20). Nas últimas décadas, o argumento de que a língua inglesa tornou-se indispensável para que o indivíduo possa progredir no trabalho, assim como em seus estudos, trouxe à tona a hipótese de que quanto mais cedo iniciar o estudo do idioma, mais a criança será bem sucedida (COMBER, 2006). Assim, devido também à influência da mídia em torno da promoção dos institutos de idiomas e das escolas bilíngues, parece haver uma necessidade de a escola pública tentar não ficar para trás nessa corrida competitiva, desigual e desleal. Toma-se como base, sobretudo, o argumento do Período Crítico, cuja ideia é a de que a criança teria mais êxito em aprender uma segunda língua antes da puberdade, visto que seu cérebro ainda é capaz de utilizar mecanismos que auxiliam a aprendizagem da língua materna (CAMERON, 2001). Para Finger (2007), o Período Crítico pressupõe que o ser humano aprende o idioma com mais facilidade até certa idade, pois o desenvolvimento neurobiológico natural do indivíduo criaria limites para sua capacidade de aprendizagem da língua devido à perda da plasticidade do cérebro. No entanto, Lightbown (2000) menciona que pesquisas realizadas com crianças demonstram o quão sutil é a influência da língua materna sobre a produção e as percepções do aprendiz sobre aspectos gramaticais da língua estrangeira.

Cameron (2001) afirma que há muitas alegações a respeito das vantagens de se iniciar o aprendizado da língua nos anos iniciais da escola, porém existe a necessidade da realização de mais estudos que comprovem em que medida estas asserções seriam verdadeiramente

comprovadas. Para ela, a maneira como esta modalidade de ensino tem sido implementada é muito complexa e influencia o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Ela sinaliza que ainda são necessários estudos comparativos de diferentes contextos sociopolíticos para avaliar o impacto e a influência da implantação da disciplina nesta fase escolar.

O fato é que nem mesmo os pesquisadores chegaram a um consenso em relação à idade ideal para o início do aprendizado da língua estrangeira (LE), de forma que ainda há muitas controvérsias em relação ao tema, conforme afirmam Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001). A meu ver, a oferta do ensino da língua inglesa nos anos iniciais da escola pública representa uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos e todas, uma vez que a implantação da disciplina nos anos iniciais da rede privada já é uma realidade consolidada. No entanto, é necessário estarmos atentos, principalmente no que se refere às visões e aos objetivos que são construídos em torno do ensino da língua inglesa neste setor, bem como analisarmos de forma crítica as implicações do papel hegemônico que esta língua exerce na atualidade. Por isso, sem negar a importância do conhecimento da língua inglesa, acredito que a base para o ensino desta língua no EF-I público não pode se pautar somente na lógica neoliberal de motivação econômica, visando à competição e ao desenvolvimento individual, sob o argumento de que na sociedade globalizada a criança precisa aprender o idioma para lidar com as novas tecnologias e, no futuro, conseguir um bom emprego, destacar-se profissionalmente e ser bem-sucedida.

Apesar da relevância dos fatores mencionados acima, considero que o ensino da língua inglesa no EF-I não deve se pautar apenas no aspecto utilitário da língua, mas também no aspecto educacional, vista como prática social para o desenvolvimento de uma formação cidadã, crítica e plural em diferentes contextos sociais. Portanto, o entendimento que tenho sobre o papel do ensino da língua inglesa no EF-I vai ao encontro do conceito de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, OSS, 2013) e considera as relações entre língua, sujeito e sociedade.

Cyranka e Scafutto (2011) observam que o estudo de línguas – apesar das autoras se referirem ao estudo da língua portuguesa, acredito que possa se estender também à língua inglesa – na perspectiva da educação linguística, sobretudo no Ensino Fundamental, deve orientar o papel da escola em promover ao aluno a “compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos de ser que constituem a complexa sociedade humana” (p.47). Nas pesquisas de Oss (2013) sobre a educação linguística e sua relação com o ensino de inglês, a autora enfatiza a importância de

se reconhecer a questão da diversidade linguística e seu impacto no entendimento do sujeito e da própria cidadania. De acordo com a autora:

A criança, ao alcançar idade escolar e ao ingressar nesta instituição social, inicia a sua inserção no mundo das mais diversas e inusitadas manifestações linguísticas. A partir daí, a importância que tal socialização adquire poderá ser fundamental para a aceitação ou para o repúdio das manifestações que compõem a ideologia linguística que o sujeito desenvolverá. Essas manifestações estarão, portanto, relacionadas à sua língua materna e à/s sua/s língua/s de socialização intermediária. Nesse sentido, quanto mais receptivo ou exposto às manifestações linguísticas do seu entorno, maior será o proveito do sujeito, que terá como perceber a si mesmo e ao outro (OSS, 2013, p. 686-687).

Observo que Oss enfatiza como se dá a relação entre a língua, o sujeito e o processo de socialização, desde os anos iniciais da escolarização, e como a exposição à diversidade de manifestações linguísticas impacta no desenvolvimento de ideologias linguísticas e também na percepção da criança enquanto sujeito, bem como no contato com o outro. Em seguida, ela complementa:

Ao desconhecer o outro como influência legítima desconhece-se também a si mesmo porque a falta de referência externa fortalece a miopia que distancia o cidadão da sua inserção no mundo do trabalho, das tecnologias, das ciências, da heterogeneidade e da complexidade que é, em última análise, o mundo em que estamos inseridos neste momento histórico (OSS, 2013, p. 687).

Entendo, a partir do exposto, o quanto é importante, no contexto sócio-histórico atual, aprender a lidar com as diferenças por meio do contato com o outro, seja através da língua inglesa ou por qualquer outro meio, para que o sujeito possa lidar com toda a complexidade e heterogeneidade que irá se deparar no mundo das relações sociais, de trabalho e no contato com as tecnologias.

Duboc (2014) nos alerta para a importância de abordarmos a questão da diversidade no mundo globalizado, não apenas considerando aspectos culturais, mas também identitários, sociais e ideológicos em que a língua estrangeira atue de maneira relevante na formação crítica e ética do aluno. A meu ver, é absolutamente importante abordar as diferenças (e

semelhanças) entre os aspectos culturais, identitários, sociais e ideológicos que emergem no contexto do ensino da língua inglesa, não apenas para conhecer diferenças sobre costumes e tradições, mas principalmente para tentar compreender de forma dialógica porque o outro pensa e age de determinada forma, isto é, quais são os fatores que levam o outro a se comportar e ser do jeito que é, de forma que nesta relação de alteridade o sujeito possa, da mesma maneira, compreender a si próprio.

E o material didático, como é que fica?

Um dado apontado por Duboc (2014) é a crescente valorização do ensino de línguas estrangeiras e a inclusão das mesmas nas políticas públicas por meio do PNLD, uma vez que, anteriormente ao ano de 2010, os alunos das escolas públicas não recebiam livros didáticos de inglês de forma gratuita. Entretanto, devido ao fato de a disciplina ainda ser optativa no EF-I público, ela não foi incluída no PNLD nas séries iniciais da educação básica. Desta forma, na rede onde lecionei, as escolas não recebiam os livros do programa, o que tornava o trabalho em sala de aula ainda mais desafiador, principalmente devido à falta de recursos didáticos apropriados. Em relação ao material didático, a importância de se fazer uma escolha informada dos livros a serem utilizados em sala de aula deve ser levada em conta, visto que a seleção dos conteúdos, assim como a forma que são organizados no currículo da disciplina, não deveria ser aleatória. De fato, estes materiais carregam consigo as necessidades, interesses e ideologias das instituições em que são criados e, por este motivo, não podem ser vistos como naturais ou neutros (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997).

Na escola onde atuei, a escolha do livro adotado para a disciplina de língua inglesa ocorreu de forma arbitrária e sem nenhuma consulta ou participação dos docentes, somente cerca de um ano após a implantação das aulas de inglês na rede, ou seja, durante o primeiro ano em que as aulas ocorreram os professores não podiam contar com nenhum tipo de material de apoio fornecido pelo município, exceto giz e lousa. Cabia, então, a cada um de nós elaborar nosso próprio material. O que aparentemente poderia soar como uma vantagem, já que cada professor teria a liberdade de trabalhar da forma que julgasse mais conveniente, na verdade, tornou-se um problema. A falta de recursos básicos, como uma máquina de xerox, e até mesmo a concessão de cotas limitadas de folhas de sulfite para cada professor, obrigava a maioria dos docentes a utilizar basicamente giz, lousa e muita criatividade.

Os livros adotados pela município pertenciam à coleção *Playing in English* (LIMA; CARVALHO, 1996), uma série de quatro volumes da editora FTD. Os quatro volumes foram concebidos para serem utilizados da 1ª à 4ª série do EF-I, uma vez que àquela época o Ensino Fundamental de nove anos ainda não havia sido implantado. Porém, nas escolas do município, as aulas de inglês iniciavam apenas a partir da 3ª e da 4ª série (atualmente 4º e 5º anos), o que, de certa forma, causava confusão na utilização do material por parte dos professores.

Foram adquiridas apenas quarenta unidades da coleção para toda a escola com recursos financeiros provenientes da própria prefeitura do município, ou seja, os professores utilizavam os mesmos quarenta livros com todas as turmas e tinham que transportá-los de sala em sala a cada troca de turma. Estes mesmos quarenta volumes continuavam a ser usados até 2014, período em que deixei o cargo de professor do EF-I. É claro que, com o passar do tempo, já não havia mais do que vinte unidades, as quais estavam completamente deterioradas pelo tempo e pelas condições de uso.

A primeira questão com relação ao número limitado de livros é que, logicamente, eles não eram consumíveis, pois ao final do ano eles não seriam substituídos por livros novos, devendo, assim, ser reutilizados com as turmas do ano seguinte. Deste modo, os alunos tinham que copiar e responder as atividades em seus cadernos, o que prejudicava muito o andamento da disciplina, devido, principalmente, ao tempo escasso das aulas. Além disso, diversas atividades do tipo “recorte e cole” ou “pinte as figuras” não podiam ser realizadas para que os livros fossem preservados.

De forma geral, o livro didático adotado priorizava o ensino da língua inglesa com ênfase no aprendizado de itens lexicais descontextualizados. Ao lado de Gee (2004), entendo que a aprendizagem precisa ser tratada também como um processo cultural, pois, conforme defende o autor, a aprendizagem associada a experiências culturais significativas, em detrimento ao processo de memorização de palavras de forma isolada e descontextualizada, facilita a construção do conhecimento. Ele também afirma que o conceito de aprendizado, entendido como um processo cultural, promove o conhecimento por meio da ação e do contato com o outro, não apenas a memorização de palavras fora de seu contexto de aplicação (2004, p.35). Portanto, concordo com o pensamento do autor de que as pessoas aprendem melhor quando conseguem conectar as palavras e estruturas às suas experiências vividas, ou ainda, quando conseguem fazer simulações das situações que eventualmente serão vivenciadas, de forma que estejam prontos para agir nos contextos em que a linguagem será utilizada (GEE, 2004, p.3). Para Rocha (2012), trata-se de desenvolver a competência, a qual

se encontra sempre em construção, em transformação e inacabada, para que o falante possa agir, de forma plena e crítica, nos diversos contextos e práticas sociais em que a língua se apresenta.

Além disso, conforme Comber (2006), desde a década de 1980, pesquisadores têm questionado a forma como os materiais didáticos destinados aos anos iniciais da escolarização são elaborados. Muitas vezes, esses materiais não contemplam questões de raça, gênero e classes sociais. Observe o exemplo da figura retratada na unidade do livro cujo tema era a família:



Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996

A imagem da família representada no livro traz uma noção nuclear, idealizada e estereotipada, isto é, pai, mãe e dois filhos. Uma família branca e de cabelos loiros, todos bem vestidos, assim como muitas vezes é exposta na mídia. Trata-se do tipo de família que aparece nos comerciais de Coca-Cola, mas que não representava a realidade da diversidade de famílias presentes no contexto dos meus alunos.

Além disso, o conteúdo dos materiais normalmente apresenta uma série de restrições, como a infantilização dos temas abordados e a suposta “inocência” com relação à escrita da criança. Comber cita Baker e Freebody (1989, *apud* COMBER, 2006), os quais afirmam que o conteúdo aparentemente neutro e inocente dos textos destinados a esta faixa etária fornece informações que ensinam comportamentos que passam a ser assimilados pela criança, tais como treinamentos normativos de como suas vidas deveriam ser e de como suas famílias deveriam se parecer. Os autores também criticam algumas atividades propostas, de cunho linguístico e gramatical, em que a criança é direcionada a produzir respostas “corretas” de acordo com a sequência de perguntas e respostas estabelecida na atividade, como podemos notar no exemplo que selecionei logo abaixo:

Figura 2 – Atividade do livro *Playing in English*

2 Responda em inglês, conforme o modelo.



What color is the bird?
The bird is blue.



What color is the fish?



What color is the dog?

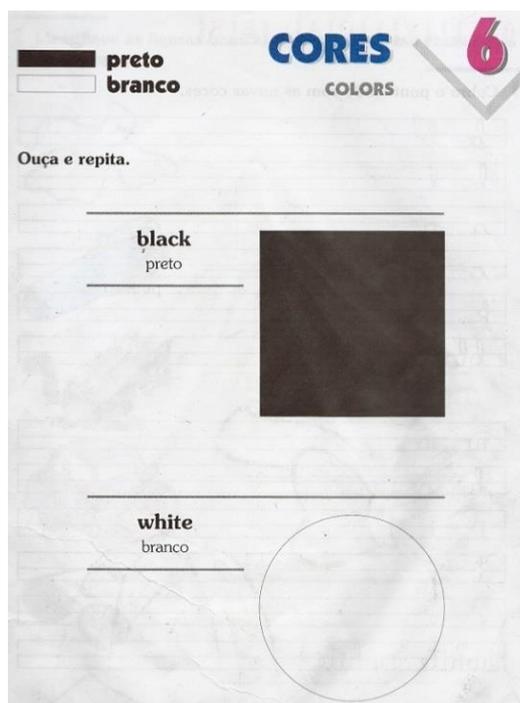


What color is the cat?

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996.

Outro aspecto importante a ser considerado é que os tipos de atividades propostas pelo livro ainda utilizavam a tradução dos termos para a língua portuguesa, mesmo em situações em que o significado seria óbvio, como no exemplo a seguir:

Figura 3 – Atividade do livro *Playing in English*



Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996).

Percebe-se neste tipo de atividade que a capacidade de construção de sentidos do aluno é claramente subestimada, já que bastaria olhar para as cores para que o aluno pudesse facilmente identificá-las, sem a necessidade de recorrer à tradução. Assim, além das atividades propostas focarem apenas no ensino do léxico como uma prática reprodutiva, conforme critica Rocha (2012), tais atividades também menosprezavam a capacidade de construção de sentidos dos aprendizes, transformando esta habilidade em um processo totalmente passivo.

Ao lidar com os livros didáticos nas aulas de língua inglesa no EF-I público, observa-se a necessidade do desenvolvimento do olhar crítico para que se possa analisar de que forma aspectos linguísticos, políticos e culturais são abordados e de que maneira as perspectivas e

ideologias estão representadas, já que todas as formas de representação são subjetivas e trazem interpretações da realidade, as quais não poderiam ser consideradas verdades absolutas e universais. Além disso, ressalto a importância de não subestimarmos o potencial de análise crítica e de construção de sentidos da criança, nas esferas intelectual e social, no dia a dia das práticas escolares, já que, de acordo com Comber (2006), frequentemente os alunos desta faixa etária são equivocadamente considerados imaturos, ingênuos ou incapazes de construir sentidos de forma crítica.

E português na sala de aula, pode?

Cameron (2001) argumenta que, pelo fato de a criança nas séries iniciais ainda não estar plenamente alfabetizada em sua língua materna, o predomínio da oralidade, em detrimento à leitura e à escrita, prevalece no ensino de inglês. Deste modo, a autora defende que o ensino do idioma por meio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) não seria apropriado neste tipo de contexto, no qual professores deveriam privilegiar o planejamento e o desenvolvimento de habilidades informadas por meio de conhecimentos específicos e tópicos relacionados ao letramento da criança propriamente dito, de forma integrada ao desenvolvimento da língua falada.

Para Siqueira e Anjos (2012), há uma visão predominante nas políticas educacionais de que a única justificativa para o ensino de inglês na escola pública está relacionada ao desenvolvimento da leitura, pois assume-se que o inglês é usado para a comunicação apenas por uma parcela minoritária da população pertencente à elite que utiliza o idioma para se comunicar com falantes nativos ou não nativos, dentro e fora do Brasil. Da mesma forma, justifica-se a predominância do foco na leitura devido ao fato de que exames como o vestibular ou provas de admissão em cursos de pós-graduação, em sua maioria, requerem apenas o domínio da habilidade de leitura.

Em relação aos documentos oficiais, tomarei como referência as orientações da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Língua Inglesa* (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental-II, uma vez que não há ainda orientações nacionais para o ensino da língua inglesa no 1º ciclo. As orientações presentes no documento estão divididas em cinco eixos orientadores, sendo eles: (1) eixo *Oralidade*; (2) eixo *Leitura*; (3) eixo *Escrita*; (4) eixo *Conhecimentos linguísticos*; e (5) eixo *Dimensão intercultural*.

Segundo o documento, o eixo *Oralidade* deve abordar diversas situações de uso oral da língua inglesa, tanto em situações de produção oral (fala), quanto de compreensão auditiva (escuta), seja no contato face a face ou através de outros meios de circulação autênticos (cinema, internet, TV, etc.), promovendo a “negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores” (BRASIL, 2017, p. 241). Quanto ao eixo *Leitura*, o foco deve ser a construção de sentidos, de forma crítica, a partir da interação do leitor com os textos escritos, os quais devem englobar práticas situadas, diversos gêneros escritos em língua inglesa e seus contextos de produção. O eixo *Escrita* leva em conta dois aspectos do ato de escrever, sendo eles: (1) sua natureza processual e colaborativa e (2) a escrita como prática social e o protagonismo do aluno. Desta forma, de acordo com o documento, é preciso tratar a escrita como um processo autoral, de maneira gradual, ou seja, partindo de textos com poucos recursos verbais para, posteriormente, trabalhar com textos mais elaborados. Já o eixo *Conhecimentos linguísticos* enfatiza as “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 243). Além disso, neste eixo, o estudo dos aspectos estruturais da língua inglesa e seu funcionamento sistêmico devem ocorrer de forma indutiva. Finalmente, no eixo *Dimensão intercultural* o foco está nas relações de identidades, diversidade e a alteridade para a compreensão das diferenças de grupos culturais distintos. Isto implica o entendimento do inglês como língua franca e os diferentes papéis e valores desta língua no mundo.

Posto isto, ao lado de Rocha (2012), concordo que o foco predominante em apenas uma habilidade não atende ao caráter transcultural, heterogêneo e multimodal da comunicação na sociedade contemporânea. Em se tratando de habilidades a serem desenvolvidas no EF-I, o foco poderia ser direcionado ao desenvolvimento da leitura, da prática escrita, da comunicação oral contextualizada e também da dimensão intercultural, conforme sugerido na BNCC, uma vez que tais práticas parecem mostrar-se mais alinhadas com as constantes transformações que ocorrem na sociedade contemporânea multifacetada, desde que adaptadas para a idade e o nível dos alunos do EF-I público. É importante reiterar que muitos dos alunos do EF-I público ainda não estão alfabetizados em sua língua materna, portanto, há de se considerar a leitura como um processo mais amplo, envolvendo textos verbais e não verbais, incluindo-se textos visuais e imagéticos.

Lorenzi e Pádua (2002) afirmam que mesmo a criança que ainda não está alfabetizada “já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos,

imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (p.35). Um aspecto importante a ser considerado sobre o letramento é o de que trabalhar com textos, exclusivamente em língua inglesa escrita, seria inapropriado, pelo fato dos alunos do EF-I público ainda não terem a proficiência necessária para isso. Em relação ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa, Monte Mór sugere que “compreender o texto é importante, mas relacioná-lo com o universo do aluno, promover a interpretação e a crítica são propósitos igualmente relevantes quando se lê e quando se promove a formação de pessoas” (2010, p. 38).

De acordo com Terra (2004), para que se possa considerar a importância do papel dos conhecimentos prévios dos alunos na aprendizagem da LE, é preciso considerarmos também o papel da língua materna na construção de conhecimentos nesta LE. A partir de uma perspectiva vygotskiana de aprendizagem, a autora parte do pressuposto de que a língua materna “funcionaria como uma espécie de ‘porta de entrada’ para a segunda, isto é, os conhecimentos já adquiridos em LM seriam os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo” (TERRA, 2004, p.103, aspas da autora).

Portanto, devido principalmente à faixa etária e ao conhecimento prévio limitado da língua inglesa por parte dos meus alunos do EF-I público, tornou-se não apenas útil, mas necessária a utilização da língua portuguesa nas aulas de inglês, sobretudo para que pudessem manifestar suas opiniões de forma crítica e também ter seu conhecimento prévio de mundo legitimado durante as discussões e atividades propostas em sala de aula.

Considerações finais

A premissa dos estudos sobre globalização de que saber o idioma inglês pode representar vantagens, tais como oportunidades, *status* social, participação no mundo dos negócios, assim como a interação e o contato com falantes de outros idiomas (MONTE MÓR; MORGAN, 2014) tem perpetuado a ideia de que quanto mais cedo iniciar o estudo da língua, melhor sucedida será a criança na sua aprendizagem. No entanto, esta premissa nem sempre reflete a realidade dos múltiplos contextos escolares onde a língua inglesa é ensinada, sobretudo a complexidade presente no ambiente da escola pública.

Percebe-se, portanto, a necessidade de investigarmos a possibilidade do desenvolvimento de propostas educacionais de ensino de língua inglesa, de forma que os objetivos instrucionais sejam redefinidos e expandidos, não apenas como abordagens

estruturalistas e instrumentais, objetivando o aprendizado do inglês para viajar, fazer um intercâmbio ou se inserir no mercado de trabalho, mas também com propósitos voltados para uma educação linguística. Este conceito envolve a tarefa do professor de buscar a conscientização acerca das relações entre língua, sujeito e sociedade, assim como o papel do aluno enquanto cidadão local e global para atuar transformando o contexto em que está inserido, quando e caso julgar necessário.

Observei que a implementação gradual do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público tem reforçado as desigualdades de oportunidades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma em outros locais, tais como nos institutos de idiomas privados. Além disso, a implantação do idioma de forma gradativa e sem planejamento no EF-I público em nível nacional implica a exclusão da participação da disciplina no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e, como consequência disto, a falta de material didático específico para ser trabalhado em sala de aula, principalmente nas escolas que não possuem recursos próprios.

Os resultados da minha pesquisa indicaram que, para o desenvolvimento de propostas pedagógico-educacionais de ensino de língua inglesa, baseadas nas teorias de Letramentos e de educação linguística, é importante considerar, sobretudo, o contexto dos sujeitos, da escola e da comunidade em que as práticas ocorrem. Deste modo, quaisquer tentativas de desenvolvimento de práticas de Letramento Crítico em sala de aula dependem, inevitavelmente, da negociação de sentidos, da minha história e das histórias de vida de meus alunos. Desta forma, adoto o posicionamento de que o desenvolvimento de práticas de Letramento Crítico é sempre e necessariamente local, não havendo possibilidade para a prescrição de receitas ou fórmulas preestabelecidas. Além disso, resalto a importância de se promover novas hierarquias em sala de aula, principalmente de forma mais horizontal, de modo que o professor e os alunos construam práticas de ensino e aprendizagem colaborativas, em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo. Tais práticas precisam valorizar o papel protagonista do aluno detentor de conhecimentos prévios, os quais podem e devem ser legitimados pela escola.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para se aprender línguas: mitos e fatos. **Contexturas** - Ensino Crítico da Língua Inglesa, São Paulo, n.5, p. 11-27, 2000/2001.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, vol. 22 (2), p. 159-172, 2003.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 12 dez. 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages for Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COMBER, B. 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, 2006.

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, p. 339-383, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4022.pdf> Acesso em: 12 dez. 2019.

CYRANKA, L. F. M.; SCAFUTTO, M. L. Educação Linguística: Para além da “Língua Padrão”. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar./ago. 2011.

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.

FINGER, I. A abordagem conexcionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.70-82, 2007.

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

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.

LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v. 21, p. 431-462. Oxford University Press, 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/21/4/431/183077?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 12 dez. 2019.

LIMA, C.M.O., CARVALHO, W. **New Playing in English**. São Paulo: FTD, 1996.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T. W. Blogs nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 35-54, 2012.

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, 2011.

MONTE MÓR, W. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2010.

_____. 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: 10 dez. 2019.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, Inc, 1997.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

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

SIQUEIRA, D. S. P., ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 43, n. 1, p. 97-113, Jan./Jun. 2004.

“WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?”: PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS E A RUPTURA COM PADRÕES SOCIAIS.

Liliane Salera Malta¹

Resumo: Este artigo apresenta uma narrativa e reflexões sobre práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos, demonstrando como essas práticas podem contribuir para a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos. Além disso, discorremos sobre a formação de professores de inglês, refletindo sobre a carência de formação inicial e continuada para os licenciados que desejam atuar na Educação Infantil. Da mesma forma, ponderamos sobre como a formação já existente pode culminar em práticas que colaboram para que o ensino-aprendizagem de inglês para crianças ocorra de forma crítica e questionadora. Ainda, pensamos as motivações as quais incentivam o inglês na Educação Infantil, se por questões mercadológicas ou por questões identitárias, sociais, culturais. Palavras-chave: Ensino de inglês. Crianças. Educação crítica.

Abstract: This article presents a narrative and some reflections on critical literacy practices in the English language teaching and learning for 2-5 year old children, demonstrating how these practices can contribute to the rupture with pre-established social standards. In addition, we discussed the education of English teachers, reflecting on the lack of initial and continuing education for graduates who wish to work in early childhood education. Likewise, we consider how existing training can culminate in practices that help children's English teaching and learning to take place in a critical and questioning way. Moreover, we think about the motivations that encourage English in early childhood education, whether for marketing or for identity, social, cultural issues.

Keywords: English teaching. Children. Critical education.

Apresentação

O ensino da língua inglesa é assunto recorrente, há algum tempo, na elaboração de currículos da educação formal brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). Apesar de a Educação Infantil – para crianças de até 5 anos – ainda não ser um setor contemplado por documentos oficiais, no Brasil, quando falamos do ensino de uma língua estrangeira, que só é

¹Mestra em Linguística Aplicada e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lilianesalera@gmail.com.

obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se a tendência na expansão do ensino de inglês para esse ambiente educacional (CARVALHO; TONELLI, 2016).

Se, por um lado, comemoramos esse desenvolvimento na educação, por outro, buscamos refletir sobre as motivações que levam a sociedade, as escolas e os responsáveis pelas crianças a acreditarem e apoiarem o ensino de uma língua estrangeira para meninas e meninos ainda tão jovens, ainda envolvidos com o aprendizado da própria língua portuguesa.

Tal como Ferraz (2015), discordamos do ensino de inglês para fins neoliberais, para que a criança “saia na frente”, pensando num mercado de trabalho que só se tornará realidade para ela em 15 ou 20 anos. Ainda, concordamos com Jordão (JORDÃO, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007) ao afirmar que:

Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existent, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006, p. XX).

Entendemos, com isso, o ensino de inglês para crianças como construção de identidade, de possibilidades de compreensão e percepção do mundo, o que acreditamos ser filosoficamente e socialmente mais significativo do que fatores mercadológicos.

É significativo ressaltar que quando pensamos em ensino de inglês na Educação Infantil, isto é, com crianças de 2 a 5 anos, estamos retratando majoritariamente a realidade de escolas privadas e cursos de idiomas, visto que, conforme já afirmado neste artigo, a escola pública só é contemplada obrigatoriamente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ainda que seja, em alguns cenários, contemplada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (TANACA, 2017). Faz-se necessário afirmar, dessa forma, que algumas escolas municipais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental têm aulas de inglês – como no município de Vitória/ES –, e que o mesmo ocorre em Centros Municipais de Educação Infantil quando há algum projeto de extensão, como ocorre na CRIARTE/UFES, por exemplo.

Neste artigo, farei um relato de experiência, numa pesquisa de base autoetnográfica, sobre minha atuação no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos, bem como sobre a formação de professores e sua relação com o ensino para estudantes da Educação Infantil.

A autoetnografia é um procedimento metodológico qualitativo, teórico e textual que consiste em demonstrar, por meio do relato, as experiências de um indivíduo com o meio social, além de explorar os pontos nos quais essas vivências confirmam ou divergem das práticas de outros atores da sociedade (HOLMAN JONES, 2005).

Para Rodrigues e González (2015), a pesquisa autoetnográfica permite que a investigadora observe sem fazer alarde, pois ela já faz parte do meio a ser analisado, e, segundo Caetano (2017, p. XX):

[...] ao pesquisar sua sala de aula enquanto uma cultura viva e permeada por padrões específicos, o professor poderá também, a partir daquele ambiente, aprender a ressignificar sua prática pedagógica.

De tal modo, a autoetnografia nos leva a autorreflexão, nos permitindo (re)pensar nossas próprias práticas, visto que somos integralmente sujeitos e objetos de pesquisa.

Assim, o objetivo deste trabalho é apontar que, mesmo com as dificuldades provenientes da falta de documentos e protocolos oficiais, com a carência de formação formal – isto é, em um curso de graduação – específica para professores de inglês que têm interesse em atuar na Educação Infantil, com a cobrança excessiva da sociedade por formação para fins neoliberais, é possível desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que proporcionem a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos, trazendo à criança novas possibilidades e ideologias, diferentes das quais já estariam socialmente predestinadas a conhecer e seguir.

Formação de professores de inglês para a educação infantil

Ao pensarmos a formação de professores para a Educação Infantil, nosso primeiro reflexo é responder: não há. Essa reação se dá, especialmente, por dois fatores: o primeiro deles é o currículo do curso de Letras-Inglês, que geralmente abarca o ensino da língua estrangeira a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando este se torna obrigatório de acordo com os documentos oficiais (FERRAZ; MALTA, 2017). O segundo fator envolve o curso de Pedagogia, voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém em língua materna, e que não abrange, no Brasil, a formação de professores para o ensino de uma língua estrangeira.

Desta forma, professoras e professores de inglês interessados em lecionar para crianças de até 5 anos se encontram no limbo educacional. Ou cursam a graduação em Letras-Inglês e buscam cursos complementares para aprimorarem sua prática nos Centros de Educação Infantil,

ou cursam a graduação em Pedagogia e estudam a língua inglesa (e as práticas de ensino) de maneira individual.

Caso opte pela primeira alternativa, a educadora ou o educador se depara com mais um empecilho: licenciados em um curso de Letras não são habilitados para assumirem, por exemplo, turmas em escolas regulares de educação bilíngue no Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1996). Dessa forma, ficam restritos a aulas esporádicas em escolas regulares e cursos de idiomas. Do contrário, ao optarem pela segunda alternativa, educadores e educadoras são autorizados a lecionar na educação bilíngue.

O que se vê na prática, no entanto, é o déficit na proficiência em inglês de profissionais graduados em Pedagogia (AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017), fazendo com que não sejam contratados por escolas renomadas, ou que sejam contratados ainda que sua competência linguística seja duvidosa.

O estudo de Amorim e Finardi (2017, p. 630) sobre internacionalização sugere que a instituição de Ensino Superior por eles pesquisada “almeja a internacionalização que ainda é insipiente e cheia de desafios, dentre os quais talvez o maior seja a falta de proficiência no inglês”. Em outras palavras, estudantes buscam suporte quanto à aprendizagem/desenvolvimento na proficiência da língua inglesa, porém há, ainda, um longo caminho a ser percorrido nesse contexto.

Algumas vezes, ainda, escolas contratam profissionais de pedagogia como professoras regentes de sala e estagiários que estão cursando Letras-Inglês para dar o aporte linguístico necessário às aulas, podendo diminuir a importância do profissional de Letras como educador em sala de aula. Em outras situações, contudo, escolas de maior poder aquisitivo preferem trazer profissionais de fora do país – formados em “*Child Care*” ou cursos afins, e falantes nativos da língua inglesa – para atuarem nas instituições.

É relevante ressaltar que em todas as opções acima relacionadas a(o) profissional de Letras pode se sentir desvalorizado até mesmo na relação com seus pares dentro do ambiente educacional, visto que, por não ser professor/a em tempo integral naquelas turmas, sua importância na escola tende a ser diminuída. Dessa forma, tanto o tempo de suas aulas quanto a sua relação com as profissionais de pedagogia (professoras, coordenadoras, diretoras), ou até

mesmo a forma como a turma a(o) vê, pode se refletir de maneira hierarquizada e inferior se comparada à professora regente, graduada em Pedagogia.

Sendo assim, ao optar pela primeira alternativa, ou seja, o curso de Letras-Inglês (UFES-DLL, 2006), excluí automaticamente a possibilidade de atuar em escolas regulares de educação bilíngue na Educação Infantil como professora regente, a menos que cursasse, em seguida, Pedagogia. Surgiu, no entanto, a possibilidade de lecionar inglês em Centros de Educação Infantil algumas vezes por semana (2 escolas, sendo 2 aulas semanais de 30/40 minutos em cada).

Embora não me sentisse preparada para tal, resolvi encarar o desafio. Primeiro, porque não acredito que saíamos totalmente preparados e formados de qualquer graduação. Conforme Ferraz e Malta (2017), ao ler Freire (1987), entendo que

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades, e não contra eles. (FREIRE, 1987, p.39).

Igualmente, compreender que estamos sempre e em todo tempo em formação encorajou-me a aceitar ensinar (e aprender) inglês para/com crianças tão pequenas.

Ainda que entenda a relevância de estar em contato com teoria e prática (MONTE MÓR, 2006), o segundo fator que me impulsionou foi o fato de acreditar ter cursado um currículo satisfatório na graduação (FERRAZ; MALTA, 2017), que me ofereceria aporte não apenas linguístico, mas também didático e filosófico para atuar em qualquer campo da educação, ainda que não tivesse vivenciado especificamente a realidade da Educação Infantil nos programas de Estágio Supervisionado obrigatório.

Corroborando esse pensamento, Kaneko-Marques e Kawachi (2010) explicam que

[...] conforme defende Vieira-Abrahão (2004), crenças e conhecimentos implícitos e intuitivos baseados em modelos anteriores de ensino, trazidos por alunos-professores no início da carreira docente, tendem a influenciar o desenvolvimento de saberes teóricos e pedagógicos de alunos-professores. (KANEKO-MARQUES; KAWACHI, 2010, p. 476)

Na próxima seção, relatarei experiências e reflexões em sala de aula na Educação Infantil, teorizando o letramento crítico e, por meio dele, o desenvolvimento de práticas

discursivas de construção de sentidos. No entanto, antes disso, farei um breve relato contextualizando os locais nos quais atuo.

O contexto da pesquisa

As experiências aqui relatadas aconteceram em dois Centros de Educação Infantil particulares de um bairro de classe média da região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo. As aulas acontecem duas vezes por semana, em dias alternados, tendo a duração de 30 minutos em uma das escolas e de 40 minutos na outra.

Tenho, como professora, a responsabilidade de planejar e executar as aulas. Por um lado, tenho a facilidade e autonomia de elaborar meus projetos conforme o que considero relevante abordar em meus momentos com as crianças. Por outro, assim como ocorre com muitas professoras de inglês em escolas regulares, sinto-me solitária, independentemente de ser parte de um corpo docente. Essa sensação se justifica pelo fato de que, mesmo que tenhamos o apoio pedagógico necessário, as pedagogas, coordenadoras, diretoras, etc., não possuem conhecimento na educação em língua estrangeira. Isto é, apesar de estarem dispostas a me apoiarem pedagogicamente, pode haver, por vezes, conflitos e dificuldades quanto ao ensino da língua inglesa.

De qualquer modo, posso afirmar que, em meus contextos de atuação, ainda que ocorram divergências em alguns momentos, tenho todo o suporte e a autonomia necessários para que as aulas ocorram de maneira mais proveitosa possível, tanto para mim quanto para a escola e, especialmente, para as crianças.

Além disso, possuo acesso aos materiais que pretendo utilizar em meus projetos, sejam eles os mais corriqueiros em uma escola, como papel, lápis, canetinha, massinha de modelar, etc., ou materiais bem específicos, os quais devo solicitar com antecedência para que seja providenciado até o dia da aula. Utilizo, também, materiais de meu acervo pessoal, como jogos e livros. Ainda, quando uso aplicativos ou jogos digitais, devo fazê-lo em meus próprios *tablet* ou celular, visto que as escolas não possuem esses aparelhos. Há, porém, à minha disposição, em ambas as escolas, outros equipamentos multimídia, como televisão, projetor, *data-show* e aparelho de som.

Durante as aulas, sou responsável pela turma na qual estou, e sou auxiliada por uma ou duas educadoras de apoio. Em uma das escolas, a média de crianças por turma é de 17 a 20 estudantes, e na outra são aproximadamente 15 crianças em cada grupo. Dessa forma, entendo que a quantidade de adultos por sala é condizente com o número de alunas e alunos, o que me deixa livre para me concentrar apenas na própria aula, ficando as educadoras de apoio responsáveis por levarem as crianças ao banheiro, ou para beber água, ou qualquer outra necessidade que possa surgir.

Posso, também, utilizar-me de outros espaços da escola para ministrar os momentos em inglês com as crianças, como o pátio, a quadra, o jardim/ pomar, a sala de leitura ou a cozinha das escolas.

Portanto, compreendo meu local de fala privilegiado ao refletir sobre minhas experiências, pois, mesmo com pequenas dificuldades como as já citadas nesse texto, tenho todo o suporte necessário para a minha prática em meus contextos de atuação.

Experiências de letramento crítico em sala de aula: experiências e reflexões

Antes de conceituarmos o letramento crítico e relatarmos experiências em sala de aula e as reflexões por elas proporcionadas, precisamos entender o conceito de letramento.

Segundo Street (2003), letramento é a capacidade de usar socialmente a escrita e a leitura, observando a importância do contexto para sua consolidação. Conforme Caetano (2017), entende-se que “práticas de leitura e escrita variam culturalmente e são orientadas por relações de poder e dominação”, ou seja, estão relacionadas, também, a ideologias. Desse modo, percebemos que ao pensar o letramento num aspecto meramente funcional, neutro e universal, tornamos fraca a ideia do que esse conceito pode ser (CAETANO, 2017, p. 29).

Do contrário, ainda conforme Street (2003) e Caetano (2017), podemos ter uma visão forte do letramento se relacionarmos-lo a situações sócio-histórico-culturais, visão que Street denomina “New Literacies”, ou Novos Letramentos, em português. Olhar o letramento por esse espectro nos permite pensar que este não pode ser ensinado de maneira isolada, mas, sim, como fator intrínseco a questões de identidade, cultura, sociedade, e, especialmente, de justiça e transformação social (CAETANO, 2017); a essa abordagem damos o nome de Letramentos

Críticos (LCs). A preferência pelo termo no plural refere-se à multiplicidade de escolhas epistemológicas que o cercam, além de demonstrar a pluralidade de sua prática (DUBOC, 2012; CAETANO, 2017).

Do mesmo modo que em Ferraz e Malta (2017), cremos que a pedagogia crítica de Paulo Freire exerce forte influência nos letramentos críticos, pois, segundo ele:

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Isto é, “os fatores externos não apenas interferem na aprendizagem, mas são parte dela, complementando-a ou contradizendo-a, pois Freire diz, ainda, que nem sempre a leitura da palavra, em nossa escolarização, condiz com a leitura da ‘*palavramundo*’” (FERRAZ; MALTA, 2017, p. 212; FREIRE, 1989, p. 9).

Voltando nosso olhar para os letramentos críticos na sala de aula e no ensino da língua inglesa para a Educação Infantil, é possível entender, após essa breve discussão, a razão pela qual escolhi relacionar os letramentos críticos à ruptura de padrões sociais e à maneira como podemos auxiliar as crianças a serem críticas e questionadoras quanto a esses paradigmas.

É significativo ressaltar que o ensino para crianças de 2 a 5 anos muitas vezes está intimamente ligado à memorização e à aquisição de vocabulário – reconhecidamente essenciais para a aprendizagem de um novo código, mas apenas uma parte do ensino-aprendizagem de uma língua (MALTA, 2019; CARVALHO; TONELLI, 2016). Na tentativa de nos afastarmos dessa visão tão estrutural, colonizadora e tradicional do ensino de línguas – e da língua em si –, apostamos em vivências que apontem para outros rumos, tanto para alunos e alunas quanto para a educadora.

É relevante salientar que compreendemos as questões colonizadoras e imperialistas como a aceitação de apenas um modo de encarar a língua inglesa, como quando se ressalta sua importância para o mercado de trabalho, ou quando somente o inglês falado nos Estados Unidos ou na Inglaterra são privilegiados. Nas palavras de Rajagopalan (2008, p.84),

Diálogo não significa aceitação incondicional de outros modos de pensar ou viver. Significa, isto sim, uma capacidade para ouvir sem preconceitos e sem juízos de valor preconcebidos. Isso, por sua vez, requer uma atitude crítica em relação a tudo que

destoa dos valores que sempre nortearam as nossas vidas, o nosso modo de ser e comportar. É neste contexto que devemos avaliar o lugar do ensino de inglês no mundo de hoje. Já se foi o tempo em que a atividade de ensino-aprendizagem dessa língua era encarada como tendo uma única meta: a de preparar o aluno para uma cultura diferente, por mais que se queira negar isso, ‘superior’ à nossa. (RAJAGOPALAN, 2008, p.84)

Além disso, enfatizamos que este texto não pretende condenar o ensino de línguas desta ou daquela maneira, especialmente quando falamos do ensino tradicional. Entendemos, apenas, que não devemos limitar nossa atuação a um só método, e que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de modo mais enriquecedor quando exploramos sua multimodalidade e suas infinitas possibilidades.

Nesta seção, narrarei, num ensaio autoetnográfico, três experiências vivenciadas em salas de aula das escolas de Educação Infantil nas quais leciono. Ressalto que não considero essas práticas como as únicas possíveis e corretas, tampouco as considero uma verdade absoluta. Saliento, ainda, que tanto em minhas próprias escolhas quanto na de outras professoras e outros professores há infinitas possibilidades em se tratando do planejamento de uma aula ou da utilização de um material. Reforço, no entanto, que essas experiências nos ajudam a refletir sobre caminhos que vão além do tradicionalismo mencionado no parágrafo anterior, trazendo à criança novas possibilidades, conduzindo-a a questionar os padrões sociais.

Experiência 1: rompendo com o sexismo.

“Lembro-me que me diziam quando era criança para ‘varrer direito, como uma menina’. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para ‘varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão’. E preferiria que tivessem dito a mesma coisa para meus irmãos.” (ADICHIE, 2017, p. 21-22).

Início este primeiro relato explicando a escolha do título deste artigo. Nos currículos das aulas de inglês para crianças de 2 a 5 anos, um dos assuntos que predominam é o ensino-aprendizagem das cores. Contudo, precisamos ter em mente que, ao perguntarmos “*What is your favorite color?*”, estamos, também, tratando de questões sociais. Em minhas experiências, tenho percebido a necessidade de, após essa primeira pergunta, realizar outra: “*Why do you like _____?*”. Essa prática tem sido cada vez mais corriqueira, visto que, nos tempos atuais, com as teorias neoconservadoras, tenho observado um reforço por parte de algumas famílias no paradigma “meninas gostam de rosa, meninos gostam de azul”.

Desse modo, ao trazer as(os) estudantes para uma reflexão sobre os motivos pelos quais gostam de determinada cor, entendo que as(os) convidado a repensar suas próprias identidades. É fato que muitos – a maioria – só conseguem responder à primeira pergunta na língua inglesa, preferindo a língua materna para se expressarem após o segundo questionamento. No entanto, ainda que parte da discussão seja realizada em português, acredito que, nesse momento, a problematização seja mais importante que a memorização de vocabulário.

É interessante observar as inúmeras razões ditas pelas(os) estudantes na tentativa de justificarem a escolha da cor favorita, e faz-se necessário salientar que muitas das justificativas não estão relacionadas a padrões sexistas. Quando estão, porém, também é significativo ver como as próprias crianças organizam seus argumentos, a fim de explicarem à(ao) colega que ela ou ele podem, sim, preferir uma cor que está fora do padrão socialmente estabelecido para aquele determinado gênero.

Nesse sentido, as próprias crianças promovem a quebra de paradigmas e auxiliam nas construções de identidades e discursos presentes naquela sala de aula. Para Ferraz e Malta (2017, p. 207),

(...) devemos, como professores, analisar os discursos dos nossos estudantes tentando entender seus contextos. Além disso, não podemos esquecer que as relações de poder existem em todas as práticas sociais e, também por isso, nas escolas, não somente na relação professor-aluno, mas nas micro-relações entre os próprios estudantes; e essas relações influenciam diretamente os discursos de cada um, seja ele de afirmação, de resistência ou de sujeição. (FERRAZ; MALTA, 2017, p. 207).

Outra vivência interessante ocorreu em uma turma de estudantes de 4 anos. Propus à turma que produzíssemos uma *“birthday party”*, na qual as próprias crianças escolheriam o tema e confeccionariam todo o material referente ao tópico definido. Após uma votação, deliberou-se o assunto *“Princes and Princesses”*. Alguns meninos, no entanto, mesmo tendo entendido que a votação havia sido um meio democrático, se opuseram fortemente ao tema, pois julgaram ser “de menina”. Simultaneamente, algumas meninas reproduziam as concepções padrões sobre ser uma princesa: bonita, delicada, com vestidos cor de rosa...

Pesando em como tratar do assunto de forma que trouxesse para as aulas a equidade e a quebra de arquétipos, formulamos, juntos, as seguintes atividades²: a) construímos um castelo

² Cada uma das atividades propostas nesse projeto teve a duração de 1 ou 2 aulas de 30 ou 40 minutos. Tudo dependia dos materiais que estávamos utilizando (por exemplo: quando usávamos tinta e/ou cola, precisávamos

com caixas de papelão, o que conduziu as meninas ao pensamento de que, além de delicadas, poderiam, também, ser fortes e produtivas; b) confeccionamos nossas próprias fantasias, o que conduziu os meninos a entenderem que podem ser delicados e preocupados com a estética e a moda; c) produzimos espadas e escudos, permitindo que todas e todos entendessem que podem ser, também – tomados os devidos cuidados para não incitar a violência –, poderosas guerreiras e poderosos guerreiros.

Ao final do projeto, comemoramos nossa festa com bolo, suco e pipoca, e, além de terem aprendido o vocabulário relacionado ao tema, as crianças desenvolveram novas possibilidades relacionadas ao gênero ao qual se identificavam e à liberdade de escolha quanto à cores, vestimentas e postura perante à sociedade.

Experiência 2: rompendo com a magreza.

“A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para ensinar isso, você terá que questionar sua própria linguagem.” (ADICHIE, 2017, p. 35).

O projeto “*birthday party*”, mencionado na experiência anterior, também foi realizado nas turmas de 5 anos. Após o processo de votação, o tema escolhido por elas e eles foi “*Fairies, Unicorns and Dragons*”. A metodologia foi semelhante à da turma anterior: conversamos, definimos os pontos importantes para a realização da festa, e listamos os materiais necessários.

O que me chamou a atenção positivamente nesse grupo foi o fato de que alguns meninos escolheram para si o personagem de “*fairy*”, entendendo que poderia ser interpretado por pessoas de qualquer gênero. No entanto, despertou-me a cautela o fato de que todas as personagens escolhidas por todas e todos os estudantes eram retratados em seus desenhos como pessoas magras.

Na aula seguinte, pedi que todas e todos se sentassem em roda e expus no chão da sala algumas figuras de fadas. Algumas seguiam o biótipo padrão, como a conhecida fada Sininho, personagem de Peter Pan. Outras, entretanto, eram gordas, ou altas, ou baixas para o padrão que comumente é apresentado às crianças em filmes e desenhos. Então, pedi que elas apontassem qual fada era a mais bonita – é interessante mencionar que todo esse processo era

esperar secar para continuarmos). Mas é necessário ressaltar que, por serem crianças muito pequenas, atividades muito longas, com muitos dias de duração, podem perder, para elas, o sentido.

realizado em língua inglesa, com o auxílio de gestos e, em último caso, da língua materna – e, sem surpresa, a maioria das crianças escolheram a fada loira, magra, de cabelo liso e de estatura média.

Nesse momento, após confirmar minha suspeita, entendi que era a hora de desconstruir especialmente o padrão da magreza, assunto tão atual e que permeia a vida também das crianças, seja pela influência da mídia ou pelas conversas com os pais e mães. Não é raro ouvir de uma criança (mesmo as de 2 a 5 anos), principalmente de uma menina, que devemos comer salada para ficar magra, e não a fim de ter saúde.

Em Ferraz e Malta (2017, p. 208), ao teorizarmos o conceito de desconstrução, entendemos que “o problema em categorizar os signos em relações binárias é que, geralmente, uma delas sempre estará subjugada à outra. Haverá sempre um ‘certo’ que marginalizará um ‘errado’, e assim acontecerá nas demais relações entre pares binários”. Em outras palavras, ser magra(o) ou achar bela a magreza não é um problema, o problema é considerar apenas esse um biótipo satisfatório, descartando outras alternativas.

As crianças, então, na tentativa de atenuar argumentos gordofóbicos previamente expostos, proferiram frases como “*minha mãe é magra, mas é bonita*”, ou “*tenho uma amiga bonita, mas ela é gorda*”, em português. Decidi, então, trabalhar essas frases em língua inglesa, explicando o uso das conjunções “*but*” e “*and*”, e como, nesse caso, uma expressaria preconceito e a outra não. Ao final, ouviam-se frases como “*my mom is skinny and beautiful*”, e “*my mom is fat and beautiful*”.

É interessante salientar que, nessa aula, foi possível desenvolver tanto o vocabulário (*fat, skinny, beautiful*, etc.) quanto a gramática, com o uso das conjunções, além de nos atermos a uma importante ruptura com padrões sociais.

Experiência 3: rompendo com o racismo.

“Esteja atenta também em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver.” (ADICHIE, 2017, p. 52).

Para contar, neste artigo, a terceira e última experiência envolvendo práticas de ensino da língua inglesa que buscam romper com padrões impostos pela sociedade, resgatarei um pensamento de Saviani (1990) na leitura de Ferraz e Malta (2017, p. 211), em que o autor explica que “a atividade do educador se destaca pela intencionalidade, ou seja, o professor pratica ações de maneira que seus objetivos sejam alcançados”. Isto é, entendemos que o currículo deve ser proposital e, nos letramentos críticos, baseados na criticidade e no questionamento dos padrões preexistentes.

Dessa maneira, ao perceber que, talvez por estar em uma escola privada, lecionando para crianças de famílias com certo poder aquisitivo, estava rodeada por crianças brancas, e entendi que deveria me manifestar no sentido de romper, também, com o racismo. Algumas professoras, incluindo a mim mesma, e funcionárias da escola eram negras, o que deixava ainda mais clara a relação de servidão da população negra para com a população branca em nossa sociedade.

Com o auxílio de um aplicativo de celular/*tablet*, planejei e preparei as aulas daquele novo projeto, que seria ministrado em todas as turmas, de 2 a 5 anos. No *app*, a criança poderia escolher o tipo, cor e comprimento do cabelo que gostaria de ter – todo o processo era realizado em língua inglesa, com a professora lendo as opções disponíveis no aplicativo e as crianças escolhendo os que mais gostavam. *Disappointed but not surprised*, percebi que, majoritariamente, as crianças escolhiam cabelos lisos e longos quando eram meninas, ou, quando meninos, cabelos lisos e curtos. Como a questão do sexismo já foi retratada na primeira experiência desta seção, me atentarei, aqui, às questões relacionadas ao racismo.

Comecei a questionar, então, em português, o motivo pelos quais sempre escolhiam o mesmo tipo de cabelo, ainda que variassem na cor. A resposta, em geral, era que aquele era o tipo que consideravam mais bonito. Concordei que era mesmo belo, mas pedi que tentassem relacionar qualidades de outros tipos de cabelos também, como os cacheados, crespos, ondulados. Confesso que foi difícil ouvir, de algumas crianças, que aqueles outros tipos e texturas não apresentavam beleza alguma. Foram essas respostas, no entanto, que me auxiliaram a perceber que essa era uma importante ruptura com padrões aparentemente de beleza, porém raciais, a ser tratada de maneira crítica, e que a oportunidade ideal seria fazê-lo nas aulas de inglês.

Cotrim e Ferraz (2014, p. 43) discutem as “representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético”. Segundo a autora e o autor,

A imagem deixou de fazer papel de figuração em um texto escrito; ela, em si, constitui um discurso visual com convenções particulares que precisam ser decodificadas. A imagem é entendida, hoje, como construção de significados. No cinema, a imagem, aliada ao som e ao texto verbal formam uma teia de significados em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro. (COTRIM; FERRAZ, 2014, p. 44).

Tendo em mente o fato de que as crianças do contexto aqui relatado têm, regularmente, acesso às referidas representações no cinema e na televisão, especialmente nos filmes e desenhos infantis, percebi que utilizar-me das provocações pertinentes ao letramento crítico em minhas aulas seria um caminho coerente ao trabalho que pretendia (e pretendo sempre) realizar.

Então, utilizei-me de imagens de pessoas com cabelos cacheados, escolhendo fotos profissionais, esteticamente bonitas, para apresentar às crianças outros tipos de cabelos, diferentes dos delas e dos que estavam acostumadas a ver no dia-a-dia.

Com o tempo, também passei a ressaltar, nas conversas em sala, o apreço que tinha por meu próprio cabelo cacheado/crespo, e percebi as poucas meninas com cabelos cacheados e crespos demonstrando coragem em se manifestarem positivamente também. Além disso, utilizei um livro do Todd Parr, intitulado “*This is my hair*”, no qual tipos surreais de cabelos são apresentados (cabelo com almôndegas, cabelos que vão até o teto, etc.), para, com o auxílio da literatura, conduzi-las a questionar os motivos pelos quais apenas os lisos eram considerados bonitos, visto que há uma infinidade deles.

Ao final do projeto, além do novo vocabulário trabalhado em sala de aula, encheu-me de alegria perceber que algumas meninas, aquelas de cabelos crespos e/ou cacheados, chegavam à escola com seus cabelos soltos, com enfeites, faixas e tiaras, e vinham correndo me cumprimentar e mostrar a beleza de seus cabelos. Até mesmo as que possuíam cabelos lisos agora proferiam palavras de incentivo às colegas de sala, para que se apresentassem mais daquela forma, que julgavam ser mais livre e, agora, bonita.

Considerações finais

Ensinar inglês não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo que ensinamos uma língua estrangeira, com vocabulário, gramática, sintaxe, entre outros fatores, contribuimos para a construção de identidade da/do estudante. Além disso, há as questões colonizadoras envolvendo a língua inglesa, as quais devemos ser cuidadosas(os) para não reproduzir em sala de aula. Em se tratando do ensino para a Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos, entendemos que a dificuldade é ainda maior. Essa sensação se deve, especialmente, à aparente falta de formação específica para essa área e ao fato de lidarmos com indivíduos ainda muito vulneráveis ao que é dito e vivido.

Além disso, há, ainda, o fato de alguns pais/mães, ou até mesmo responsáveis pela parte pedagógica das escolas preferirem o ensino-aprendizagem da maneira tradicional, pois esse pode ser facilmente medido, mostrado, comercializado. Reafirmamos nosso respeito pelo ensino tradicional, reconhecendo, porém, a limitação dessa abordagem, e entendemos que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de modo muito mais enriquecedor e crítico.

Esse artigo buscou refletir sobre as experiências, tanto de formação de professores quanto da prática de ensino na Educação Infantil, que a autora julgou proveitosas, satisfatórias e interessantes para serem compartilhadas como forma de mostrar um caminho para a transformação social nas aulas de inglês para crianças.

Reiteramos que não se trata de apresentar um método correto ou uma receita, mas de refletirmos sobre as práticas em sala de aula. Aqui, por meio da pesquisa autoetnográfica, apresentamos experiências que consideramos bem-sucedidas em seus contextos, sendo pertinentes ao que esperamos da educação linguística atual.

Referências

ADICHIE, C.N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMORIM, G.; FINARDI, K. *Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 614-632, nov. 2017

ARROJO, Rosemary. *Oficina de Tradução*. São Paulo: Ática. Série Princípios, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAETANO, E.A. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. POSLIN, UFMG, 2017.

CARVALHO, I.; TONELLI, J.R.A. *The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners*. Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. ISSN: 1986-6576 v.8 n.2 - Junho, 2016. p. 1 - 18 – Inhumas/Goiás Brasil.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos*. 1ª ed. Curitiba, PR. CRV, 2015. 174 p.

_____. *Letramento visual. A leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F. *Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire. – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HOLMAN JONES, S. *Autoethnography: Making the Personal Political*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn. Sage, Thousand Oaks, CA, 2005. pp. 763-91.

JAKOBSON, Roman. *On linguistic aspects of translation*. 1959.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. *Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido*. *Línguas e Letras*. Estudos Linguísticos, vol. 8 n° 14; 1° sem. 2007. p. 79-105

KANEKO-MARQUES, Sandra M. ; KAWACHI, Cláudia Jotto . Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso) , v. 13, p. 467-494, 2010.

LUKE, A.; FREEBODY, P. *Shaping the social practices of reading*. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MALTA, L. S. *Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MONTE MÓR, Walkyria. *A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras*. *Revista Crop*, USP, p. 347-361, 2006.

PARR, T. *This is my hair*. Little, Brown Books for Young Readers, California, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Postcoloniality as translation in action*. Revista do GEL, Araraquara, n°4, p 169-186,2007.

_____. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: Vozes, Olhares, Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução / Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos (Organizadoras). – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 83-88.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuições da Filosofia para a Educação*. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 45. Jan/mar, p. 3-9 1990. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>. Acesso em: fevereiro/2018.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, v. 5, n.2, 2003.

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

UFES-DLL. *Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa*. Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

POSSIBILIDADES NOS MODOS DE ENSINAR-APRENDER- CONHECER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Martins Constantino Cypriano¹

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares²

Resumo: Este artigo analisa as concepções que se têm sobre as crianças e compreende que tais concepções conformam determinadas práticas pedagógicas. O objetivo é problematizar as ideias que se tem de infância correlacionando-as ao ensino de línguas estrangeiras às crianças pequenas (de dois a cinco anos de idade). Apoiar-se nos estudos de Sarmiento (2007); Qvortrup (2014); Freire (1988) e considera os pressupostos e as concepções expressas na legislação e na produção científica dos últimos anos sobre infância e Educação Infantil. Este texto apresenta reflexões preliminares a partir do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Relações entre infância(s) e fazer docente” e do projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” na Educação Infantil. Conclui que no processo de ensinar na Educação Infantil é importante que se considere a criança como sujeito histórico e de direitos, sujeito esse que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. As ações desempenhadas para o ensino de línguas estrangeiras às crianças, portanto, devem considerá-las como sujeitos produtores de cultura e pela via da participação.

Palavras-chave: Infância. Língua Estrangeira. Educação Infantil.

Abstract: This article analyzes the conceptions about children and understands that such conceptions conform to certain pedagogical practices. The objective is to problematize the ideas one has of childhood correlating them to the teaching of foreign languages to young children (two to five years old). It relies on the studies of Sarmiento (2007); Qvortrup (2014); Freire (1988) and considers the assumptions and conceptions expressed in legislation and scientific production in recent years on childhood and early childhood education. This text presents preliminary reflections from the development of the research entitled “Relationships between childhood (s) and teaching” and the “Languages and Cultures at School” extension project, in Early Childhood Education. It concludes that in the process of teaching in kindergarten it is important to consider the child as a historical and rights subject, a subject who plays, imagines, fantasies, desires, learns, observes, experiences, narrates, questions and builds meanings about nature and the society. The actions performed for the teaching of foreign languages to children, therefore, should consider them as subjects that produce culture and through participation.

¹ Professora no Cei Criarte, Centro de Educação, UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: alemarc10@yahoo.com.br

² Professora no Cei Criarte, Centro de Educação, UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: lucianaprgs@gmail.com

Keywords: Childhood. Foreign language. Early Childhood Education.

Apresentação

Estar diante de um grupo tendo como objetivo ensinar algo novo é sempre estar diante da necessidade de articulação dos conceitos daquilo que nos propomos a ensinar – favorecidos pelos cursos de formação – e das nossas compreensões a respeito dos sujeitos que constituem esse grupo. De acordo com Freire (informação verbal³), *ensinar* significa dar relevância não só ao que ensina – a competência técnica – mas, fundamentalmente a quem se ensina – o sujeito aprendente. Valendo-se da significância convencional do verbo *ensinar*, que seria transmitir conhecimentos sobre algo a alguém, o autor afirma que esse “alguém” justifica a importância desse ato relacional. Assim, nos mostra que se trata de um processo complexo, dado que as ações de ensinar e de aprender não se encerram em si mesmas, mas vinculam-se à ação de conhecer, expresso na tríade *ensinar-aprender-conhecer*.

Nas palavras de Freire (informação verbal⁴):

Ensinar, é sobretudo, desafiar o aluno para que o aluno saiba o que o professor já sabe. Que é exatamente ter a compreensão do conteúdo ou do objeto. Todo ato de ensinar implica no ato de aprender e os dois se juntam, na compreensão mais ampla do ato de conhecer. O ato de aprender casado com o ato de ensinar se prolonga no ato de conhecer.

Esse processo deve ser capaz de gerar novos desafios, novas oportunidades de interações e ampliar as significações. Deve constituir-se um percurso formativo compartilhado em que a competência técnica de quem ensina articula-se ética e politicamente ao que se ensina e a quem se ensina. Ou seja, que os sentidos em torno do objeto ensinado sejam produzidos a partir da consideração e da compreensão das expectativas e história de quem aprende e ampliados na medida em que dá a conhecer a história vinculada a esse objeto. Desse modo, *ensinar-aprender* vincula-se ao ato de *conhecer* já que evidencia a reciprocidade existente entre o percurso individual de cada sujeito e o percurso coletivo mais amplo da humanidade, favorecendo que

³ Informações proferidas pelo professor Paulo Freire no Instituto Cajamar (INCA) por ocasião do Seminário de Metodologia: relação ensinar-aprender-conhecer. Cajamar-SP. 04 abr. 1988.

⁴ Informações proferidas pelo professor Paulo Freire no Instituto Cajamar (INCA) por ocasião do Seminário de Metodologia: relação ensinar-aprender-conhecer. Cajamar-SP. 04 abr. 1988.

estejamos diante do mundo não como alheios a seus dilemas e conquistas, mas como partícipes de sua construção.

Nessa direção, considerar o processo *ensinar-aprender-conhecer* em relação à formação de crianças é admitir a participação infantil e os interesses delas diante do objeto do conhecimento. Essa consideração, necessariamente, explicita a direção da prática pedagógica, dado que a organização do trabalho nessa perspectiva privilegiará propostas em que as crianças possam não só trocar experiências com seus pares e com os adultos, mas efetivamente aprender. Para tanto, é importante promover espaços para os pequenos falarem suas ideias e opiniões; momentos lúdicos com brincadeiras direcionadas e mais livres. Além disso, é fundamental o reconhecimento da especificidade das crianças, especialmente das crianças pequenas (zero a cinco anos de idade), expresso no binômio *cuidar-educar*, dentre outras possibilidades representativas de um olhar mais sensível às crianças no processo de escolarização.

Cada ser que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura produzida ao longo dos séculos. Assim, cada criança constrói uma história pessoal que se constitui em função do contexto social, do espaço geográfico, do seu sexo, de seu pertencimento étnico-racial, das especificidades de seu desenvolvimento, das vivências socioculturais e das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. No processo de interação com outras crianças, ela produz e partilha de uma cultura infantil, construída por códigos, ideias, valores e formas próprias para compreensão e ressignificação do mundo.

Sob essa premissa, consideramos as crianças como sujeitos que têm desejos, necessidades, ideias, capacidade de decidir, de criar, de inventar, de questionar. Essas características se manifestam desde cedo nos seus movimentos, nas suas expressões, nos seus olhares, nas suas vocalizações. É possível afirmar que as crianças trazem informações que podem subsidiar a construção de um currículo, de uma proposta pedagógica. Elas apontam elementos que afetam o fazer docente, no tocante a seus objetivos, estratégias, avaliações.

Para que possamos compreender essa perspectiva, é importante destacar o processo histórico de surgimento do conceito *infância* e evidenciar as contradições quanto a perspectivas assistenciais e de direitos; evidenciar o que representa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e os marcos legais que a garantem; colocar em pauta as discussões mais atuais que consideram as *culturas infantis* como modos distintos das crianças experienciarem o

mundo, pois destacam as possibilidades de organização do trabalho pedagógico com a participação das crianças. Essas reflexões foram possibilitadas pelo desenvolvimento da pesquisa intitulada “Relações entre infância(s) e fazer docente” em articulação com o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola”⁵, desenvolvido em uma instituição de ensino universitária de educação infantil com crianças de dois anos de idade.

Portanto, *ensinar-aprender-conhecer* línguas estrangeiras no contexto da Educação Infantil requer a consideração dos modos de ser das crianças e uma tentativa de compreender suas lógicas que se articulam à lógica adulta, mas fundadas em suas próprias maneiras de ver o mundo. Não se trata de negar a competência técnica construída a partir de processos formativos de quem ensina, mas de articular os conhecimentos que se pretendem transmitir à produção de sentidos das crianças, admitindo-as como coautoras de seu processo formativo. Trata-se de admitir um processo compartilhado de autoria em que tanto o ensinar quanto o aprender se atravessam.

Sendo assim, temos como objetivo problematizar as concepções que se tem a respeito de infância, correlacionando-as ao ensino de línguas estrangeiras às crianças pequenas (de dois a cinco anos de idade) e, para tanto, apoiamos-nos nos estudos de Sarmento (2007), Qvortrup (2014) e Freire (1988) além de considerarmos os pressupostos e as concepções expressas na legislação e na produção científica dos últimos anos sobre infância e Educação Infantil.

Construção social da infância: da negação à luta pelo reconhecimento

A referência histórica à infância pôde ser percebida apenas tardiamente e em fontes dispersas. A própria construção científica não se debruçou a problematizar o tema. Apenas por volta da década de 1980, a Sociologia começou a se interessar pelas crianças para além dos

⁵ O projeto de pesquisa “Relações entre infância(s) e fazer docente” objetiva problematizar as concepções de infância/criança com os estudantes das licenciaturas que desenvolvem estágio supervisionado, com os estudantes das licenciaturas que desenvolvem monitoria (estágio remunerado) e com os alunos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) numa instituição de Educação Infantil, a partir de seus estudos no curso de formação inicial e de suas práticas nessa instituição. Já o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” visa proporcionar o ensino de línguas estrangeiras e suas culturas a crianças; contribuir para a formação linguística, profissional e acadêmica dos alunos da graduação em Letras e pós-graduação em Linguística e em Letras; fortalecer a concepção de uma educação linguística humanista, comprometida com a afirmação da diversidade linguística e cultural e promover o ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cultural, acadêmico e profissional da criança. Tanto o projeto de pesquisa, quanto o projeto de extensão são iniciativas desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo.

estudos que as considerava no contexto familiar e entendidas a partir do ofício de aluno. Num passado recente, percebe-se a marginalidade conceitual e social desse tema. Atualmente, todavia, a Sociologia da Infância propõe a visibilidade das crianças em vários contextos: no meio científico, nas instituições, nas políticas, nos discursos, etc., afirmando o reconhecimento da infância como categoria geracional.

Áries (1978) relaciona a ausência física da imagem infantil à ausência da consciência da ideia da infância durante a maior parte da história. Ao se questionar a respeito das relações entre infância e sociedade, a historiografia apontou algumas concepções de infância percebidas na Idade Média e no período de transição para a Idade Moderna – período em que a ideia de infância passou a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano. Foram várias as representações a respeito das crianças ao longo do tempo. Representações essas que afirmavam tipos ideais de crianças, em grande medida presentes nas obras de filósofos e de outros pensadores e mais fortemente disseminadas no senso comum, por isso consideradas como imagens “pré-sociológicas” (SARMENTO, 2007).

As concepções em torno da ideia de criança má – centrada atualmente nas crianças das classes mais pobres e na evocação do “risco social” que representam; de criança inocente, muito veiculada comumente – representativa do slogan “futuro da nação”; de criança imanente – entendida como “tábula rasa”; de criança naturalmente desenvolvida – expressão da psicologia do desenvolvimento; de criança inconsciente – objeto da psicanálise, são expressões que se entrelaçam e se constituem ainda como dispositivos simbólicos pautados nas ideias de socialização; socialização entendida como adaptação a regras, hábitos e valores do mundo adulto. Portanto, justificam ações para/com as crianças entendendo-as como passivas e não como sujeitos que também resistem à inculcação de normas e valores e que produzem cultura em interação com seus pares e com os adultos.

É importante o reconhecimento da complexidade em torno do termo infância. É fundamental a compreensão de que se trata de uma construção histórica e social. Considerada como uma categoria social permanente, a infância não é uma fase de transição somente, mas persiste no tempo e é parte integrante da sociedade (QVORTRUP, 2014). Igualmente fundamental, é considerar as inúmeras variáveis que lhe atravessa: questões étnicas, classe social, religião, nível de instrução, regionalidade, etc., o que dá lugar à consideração do termo

infâncias, no plural. Ou seja: infância é uma categorial geracional comum a todas as crianças, mas ao mesmo tempo diferente segundo os diversos contextos de vida de cada uma delas.

De acordo com Sarmiento (2007), podemos afirmar que a crescente institucionalização das crianças se encarregou de afirmar e produzir um conjunto de regras e valores sobre as crianças pautados nos traços da negatividade: o não-adulto, o ser incompleto, o “futuro da nação”, o que não fala. Desse modo, ainda que a institucionalização se justifique na necessidade da proteção e na garantia de direitos, afirma-se como alheia aos interesses das crianças na medida em que nem sempre considera sua participação.

Sob essa perspectiva, o modo de ensinar língua estrangeira deve estar articulado ao reconhecimento das múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimentos pelas crianças. Os conceitos apropriação/produção/renovação de conhecimento pelas crianças – expressos no Artigo 8º da Resolução nº 05/2009 – evidenciam, em certa medida e guardadas as especificidades, o estatuto teórico que sustenta o processo de lutas em prol do direito à educação das crianças desde a mais tenra idade. Ele evidencia, sobretudo, o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural.

Não obstante, trata-se de avanços recentes no campo da legislação e no campo científico. Até à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, concentrado na área da Assistência Social, mas sob o viés do assistencialismo, o atendimento às crianças de zero a três anos estava ligado a cuidados básicos relacionados à alimentação, à higiene e ao sono. O atendimento às crianças de quatro a seis anos, entretanto, vinculava-se à preparação para o ensino regular. O atendimento prioritário era às mães trabalhadoras cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém. Desse modo, a creche, as crianças e os professores que ali atuavam enfrentavam estereótipos, discriminação e preconceitos por ser essa proposta de institucionalização uma proposta para uma infância marcada pela negatividade e pela condição de pobreza.

A garantia do direito à educação escolar às crianças no Brasil efetiva-se apenas no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A CF, nos Artigos 7º e 208, alterados pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, prevê a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade. Embora tal garantia ainda não se efetive no país, especialmente para a faixa etária

de zero a três anos, isso representa um avanço em relação à perspectiva assistencialista que vigorou por anos.

O ECA, no Art. 53, determina que toda criança tem direito ao acesso e à permanência na escola, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania. Desde a implantação dessas leis, produto das tensões e conflitos que envolvem interesses internacionais e pressão por parte dos movimentos sociais, ainda há muito o que ser conquistado no que tange à garantia da oferta e da permanência. Há de ressaltar, contudo, que o texto legal reconhece o direito à educação escolar para crianças.

No início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 05/2009, dispositivo de caráter mandatório que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ele resultou de um longo processo de lutas de educadores e movimentos sociais. O documento traz importantes contribuições no que diz respeito à organização curricular, à elaboração da proposta pedagógica e às práticas docentes, ao colocar as crianças no centro do planejamento pedagógico e reconhecê-las como sujeitos de direitos. Desde então, as discussões, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito dos movimentos sociais, pautam-se nos princípios das DCNEI⁶, tendo em vista que representam um importante instrumento legal de afirmação dos direitos das crianças.

Em 2014, o Brasil ganha nova legislação no âmbito educacional: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, com vigência prevista até 2024. Esse plano estabelece metas para serem alcançadas ao longo de um decênio na Educação Infantil, uma vez que o acesso a essa etapa de ensino não se efetivou plenamente, apesar de legislações anteriores preverem essa garantia.

Em síntese, no campo educacional, os marcos legais dão conta de nos mostrar as nuances em torno da infância institucionalizada. A afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica expressa as lutas pelo reconhecimento das crianças pequenas. Os conhecimentos produzidos a respeito delas também corroboram esse compromisso. Os desdobramentos desse reconhecimento trazem implicações para a proposta pedagógica e para a prática docente. Desse modo, a organização do ensino de línguas estrangeiras deve considerar

⁶ No entanto, em 2017, em um contexto controverso politicamente, outro instrumento legal é estabelecido – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O contexto e a perspectiva da BNCC não serão tratados nesse texto.

as transformações legais e teóricas e articular-se ao projeto político pedagógico e às dinâmicas desenvolvidas na instituição, de modo a compor um trabalho colaborativo.

Possibilidades de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras e a participação infantil

Discutir possibilidades de *ensinar-aprender-conhecer* língua estrangeira em uma Instituição de Educação Infantil, implica também conhecer especificidades que formam a identidade dessa etapa de ensino e de seus modos de organização. A Educação Infantil, a partir da promulgação da LDB/1996, tornou-se a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, as instituições que trabalham com esse nível educacional, são instituições educativas de caráter não-doméstico que têm a função de cuidar de crianças até cinco anos e de educá-las de modo intencional.

Nesse sentido, o cuidar e o educar, de modo indissociável, atravessam a proposta pedagógica e, conseqüentemente, as práticas docentes, favorecendo a apropriação-produção-renovação de conhecimentos, valores e atitudes, ao mesmo tempo em que zela pelo bem-estar da criança.

Assim, por exemplo, desde a pequeníssima infância, o banho, a troca de fraldas, o uso do banheiro, as refeições, o sono, o tratar das dores e das manhas, o cantar, o falar, o encenar, o ato de sistematizar, o comer usando talher e outras ações culturais que desempenhamos, vão construindo nos pequenos uma forma de ser e de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Conseqüentemente, essas ações vão estimulando o auto-cuidado, a autonomia e o cuidado com o outro e com a natureza.

Desse modo, as práticas pedagógicas, o que inclui o ensino de línguas estrangeiras, devem cuidar e educar para que as crianças:

- a) se sintam seguras, protegidas e saudáveis; b) aprendam a respeitar o outro nas suas diferenças; c) produzam, transformem e se apropriem, de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva; d) construam sua identidade e autonomia; e) se sintam sempre desafiadas e não percam a relação prazerosa com a busca pela compreensão do mundo; f) se sintam bem e felizes; g) se desenvolvam na sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos,

físicos, sociais, éticos e estéticos, contribuindo com sua formação (SALLES e FARIAS, 2012, p. 10).

E de que forma esse processo de apropriação-produção-renovação ocorre? Como apontado anteriormente, a criança, ao chegar ao mundo, insere-se nele constituindo-se como sujeito humano que compartilha desse significado com seus pares e com os adultos, também imersos nessa cultura. Nessa dinâmica, os modos de conhecer e ressignificar o mundo estão associados a atitudes de exploração, experimentação, imitação e repetição.

Essas estratégias, por seu turno, não se dão de maneira aleatória, mas por meio dos sentidos, daquilo que ela percebe e recorta da realidade, para então produzir novos significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos, na interação que exerce com o que a cerca, por meio do brincar, enquanto forma privilegiada para agir, compreender e subverter o mundo (SALLES e FARIAS, 2012). Sob essa lógica, as interações e as brincadeiras constituem-se os eixos da proposta pedagógica dessa etapa de ensino.

Durante esse processo, a mediação qualificada e intencional do professor potencializa a transformação do saber em conhecimento científico, bem como a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Para tanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Isso ocorre com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança (DCNEI, 2009).

Logo, a organização do trabalho de cuidar e de educar crianças, tendo por eixo as interações e as brincadeiras, deve possibilitar vivências diversas, por meio das quais seja possível integrar múltiplas experiências sensoriais, expressivas e corporais respeitando a individualidade e o tempo da criança. Também deve possibilitar experiências que valorizem a imersão nas diferentes linguagens – gestual, plástica, oral, dramática e musical; experiências narrativas e apreciativas em relação à linguagem oral e escrita; experiências de imersão em contextos quantitativos; experiências individuais e coletivas; vivências de situações de cuidado pessoal, auto-organização, bem-estar e saúde; vivências éticas e estéticas com outras crianças e adultos de diferentes grupos culturais (DCNEI, 2009).

De igual modo, deve garantir experiências que favoreçam a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; interações com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; situações que favoreçam a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; vivências que valorizam as manifestações e tradições culturais brasileiras e experiências de utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2009).

Para tanto, a organização dos espaços-tempos é fundamental: dispor de cantos de atividades com materiais diversos, de diferentes culturas e etnias; espaços de leitura com variados gêneros textuais; equipamentos que favoreçam a criança pular, engatinhar, abaixar-se, correr, passar por cima, passar por debaixo, contornar, saltar, escorregar, subir, descer, etc. Além disso, é importante também favorecer que crianças de diferentes faixas etárias brinquem juntas e explorem o ambiente, pois, a partir desse contato, desdobram-se processos criativos que circulam nas brincadeiras e interações. Sendo assim, ao planejar momentos de ensinar língua estrangeira, deve-se considerar a diversidade de possibilidades existentes dentro de uma Instituição de Educação Infantil, o que não vai de encontro ao estabelecimento de momentos específicos e planejados para o ensino da língua.

Para iniciar esses momentos, a Roda de Conversa é uma estratégia relevante, pois, nela, além de se levantar hipóteses e os saberes dos pequenos sobre determinados assuntos, podemos construir, relembrar combinados e regras necessárias à vida coletiva, como, por exemplo, ouvir o outro, saber esperar. Evidentemente, esses momentos de conversa não devem ser enfadonhos e desgastantes para as crianças e para o professor. Ademais, nem sempre as proposições dos adultos lhes são interessantes. Isso não significa que o trabalho deva ser realizado improvisadamente. Para isso, é preciso considerar imprevistos de naturezas distintas. É ter um olhar sensível à dinâmica da turma, à reação e ao interesse dos pequenos, o que exige do docente uma capacidade de escuta, de interpretação, de atribuir significados às demandas e falas das crianças e convertê-los em elementos propositivos, mesmo quando não falados abertamente.

Nessa linha de trabalho, apesar dos desafios enfrentados, algumas atividades interessantes foram desenvolvidas pelo projeto de extensão supracitado e deram conta de envolver as crianças da instituição acolhedora. A título de exemplo, destacamos a oportunidade que as crianças tiveram de aprofundar conhecimentos no campo das artes de modo articulado

ao espanhol. Conheceram um pouco da vida e obra do pintor espanhol Joan Miró⁷, as cores predominantes em suas pinturas, as formas geométricas, os pontos e os traços utilizados.

Além de apreciar, apalpar e sentir gravuras que reproduziam algumas das pinturas de Miró, às crianças foram oportunizados momentos de conversa para expressarem suas sensações e emoções diante das obras, quais sejam: estranhamento, diversão, curiosidade, lembranças, etc. Durante o período, elas brincaram com quebra-cabeça, recortaram, pintaram usando materiais diversos e, ao final do trabalho, inspiradas em Miró, produziram, coletivamente, uma pintura abstrata para representar suas impressões, sensações, sentimentos.

Diante da experiência relatada, podemos observar a interseção de diversos pontos que devem ser garantidos nas práticas pedagógicas. As crianças puderam interagir, tendo por estímulo as artes plásticas, a pintura abstrata, a biografia, o contato com uma língua estrangeira, as linguagens – oral, escrita e gestual, dentre outros.

Por fim, ressaltamos a necessidade do acompanhamento do trabalho pedagógico, tendo em vista que essa ação possibilita a reflexão e o redirecionamento da prática. De igual modo, é preciso avaliar o desenvolvimento das crianças em relação aos objetivos estabelecidos no ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, deve-se proceder à observação crítica das atividades, das brincadeiras e das interações dos pequenos no cotidiano em relação à língua. As crianças devem participar desse processo avaliativo, de modo que elas sejam estimuladas a apresentar, por meio da fala, por meio de desenhos, de pinturas, dentre outras maneiras, os pontos positivos e os negativos das situações vivenciadas, assim como avaliarem a sua relação com o outro e com aquilo que lhe está sendo oferecido.

Frente ao exposto, consideramos que os modos de ensinar-aprender-conhecer língua estrangeira na Educação Infantil podem se constituir ato de conhecer na medida em que dialogarem com uma proposta pedagógica que valoriza as interações e as brincadeiras e que reconhece a criança como sujeito capaz de participar, de fazer proposições, de questionar, de criar.

⁷ Joan Miró (1893-1983) foi um importante pintor, gravador, escultor e ceramista espanhol e um dos mais destacados representantes do Surrealismo. Criou sua própria linguagem artística e retratou a natureza da forma como faria o homem primitivo ou uma criança.

Considerações Finais

Em que pesem os inúmeros desafios a serem alcançados, os textos legais exarados a partir dos anos 1990 evidenciam conquistas no que tange ao reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, ao preverem a oferta educacional para a faixa etária de zero a cinco anos. Do ponto de vista científico, ainda que recentemente, as produções acadêmicas no campo da Sociologia da Infância também registram contribuições relevantes ao apresentarem reflexões que repercutem nos modos de pensar a infância na contemporaneidade, assim como na prática pedagógica realizada no interior das instituições.

Nessa direção, acreditamos que os modos de ensinar as crianças não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas e, portanto, que as práticas docentes se conformam a diferentes pressupostos teóricos que precisam ser discutidos, revisitados. Logo, se no processo de ensinar línguas estrangeiras na Educação Infantil tem-se a criança como sujeito histórico e de direitos – sujeito esse que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura – as ações desempenhadas considerarão a criança pela via da participação. Nessa direção, conforme Sarmiento (2007), podemos afirmar que as ações para com as crianças assumem a ideia de “negatividade positiva”, ou seja, que sejamos capazes de perceber a interpretação, a construção e a desconstrução do mundo também pela ação infantil.

Sob esse viés, o ensino de línguas estrangeiras deve articular-se à proposta pedagógica e à dinâmica interna da instituição, de modo que os processos de apropriação-produção-renovação de conhecimentos estejam apoiados no binômio cuidar e educar, enquanto elementos essenciais que perpassam todo o trabalho na Educação Infantil. Obviamente, concepções e pressupostos devem ser questionados, problematizados, confrontados. O negar a criança como sujeito histórico e de direitos é negar a própria história que nos constitui, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Assim, a relação entre o sujeito aprendente (a criança) e o sujeito que ensina (o professor) se constrói de modo significativo, pois na medida em que há a partilha de experiências, além de infinitas possibilidades de interações, há o despertar nas crianças da curiosidade e do encantamento para com o que se ensina. Envolver as crianças ao ensinar uma

língua estrangeira é possível a partir da consideração de que as crianças são competentes para nos ensinar e colocar em questão muito do que propomos.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de jun.2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

QVORTRUP, JENS. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, V.20, n.41, p. 23-42, Jan./abr.2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

O ESTUDO DE CASO DE UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: O ESPECTRO DE UMA FORMAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS PROFESSORES

Emanuelle Perissotto de Assis¹

RESUMO: Este estudo, baseado nos resultados de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, tem por objetivo apresentar a análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de língua inglesa do projeto *Early Bird* – programa resultante de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda – cujo objetivo era introduzir a língua inglesa para alunos do 1º ao 5º anos de algumas escolas públicas estaduais paulistas. Apoiado nos conceitos de saberes docentes e de profissionalização do ensino (TARDIF, 2001, 2013a, 2013b; SHULMAN, 1986; entre outros), um dos eixos temáticos discutidos na dissertação é aqui apresentado: as impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica. As discussões analisam como esses docentes se relacionaram com a (pouca) informação que lhes foi dada sobre o projeto e investigam as consequências que o suposto método acarretou para suas práticas. Dessa forma, por meio de perspectiva qualitativa, tendo por procedimento metodológico o Estudo de Caso, o debate então proposto aponta para um retrocesso na profissionalização docente na área do ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa para crianças. Profissionalização docente. Formação de professores.

ABSTRACT: The purpose of this study, which is based on the results of a Master thesis, is to present the analysis of semi-structured interviews conducted with educators of the English language involved in the *Early Bird* project, a partnership between the São Paulo State Secretary of Education and the Ministry of Culture and Education of Netherlands to introduce English to first- through fifth-year students at public schools in São Paulo state. Upheld by concepts of *Teachers Knowledge* and the *Professionalization of Education* (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2001, 2013a, 2013b), the thematic axis of this study is the impression held by educators when they first discovered the project and its proposed methodology. Discussions analyze how they relate with the (little) information provided about the project and investigate consequences the supposed method had on their practices. Thus, from a qualitative perspective and using the methodological procedures of case studies, the proposed debate points to the regression in the professionalization of education in English Language Learning for children.

KEYWORDS: English for children. Professionalization of education. Teacher education.

Introdução

A oferta do ensino da Língua Inglesa para Crianças (LIC) no Ensino Fundamental I cresce consideravelmente em escolas de todo o país. Essa realidade, que em sua maioria pode

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: emanuellep.assis@gmail.com

ser encontrada em escolas particulares e cursos livres de idioma, também é notada em significativos números de iniciativas em escolas públicas (TONELLI; PÁDUA, 2017). Este trabalho – baseado nos resultados de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado que teve como objetivo analisar, discutir e descrever as dinâmicas de implementação de uma dessas iniciativas (o projeto *Early Bird*) – procura trazer um recorte da análise de dois dos desdobramentos desse projeto discutidos na Dissertação: o papel ocupado pela (falta de) formação de professores em seu contexto específico e as consequências dessa situação para os docentes.

Para tanto, valendo-se do resultado de dez entrevistas semiestruturadas realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2017 com professores e ex-professores do projeto, o presente texto focaliza a discussão em um dos eixos temáticos da Dissertação: “As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica”. Tal eixo visou, primeiramente, identificar as impressões/sentimentos relatados pelos professores nas entrevistas quando esses receberam informações a respeito da proposta metodológica do projeto e, depois, analisar de que maneira a prática desses docentes foi construída com base nas informações que lhes foram dadas.

Como arcabouço teórico, os dados coletados entre os participantes das entrevistas (sempre tendo suas identidades dispostas em pseudônimos) foram analisados à luz dos conceitos de *saberes docentes* de Shulman (1986) e *profissionalização do ensino* de Tardif (2001, 2013a, 2013b). O objetivo da reflexão foi discutir acerca das situações enfrentadas pelos professores do caso *Early Bird* quando precisaram recorrer aos seus saberes docentes para o desenvolvimento de suas práticas profissionais e, também, refletir sobre a importância tanto da formação inicial quanto da continuada para a construção desses saberes.

Dessa forma, cabe aqui destacar que a oferta de uma Língua Estrangeira nos anos iniciais brasileiros foi instituída pela Resolução nº 7 em 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/ 2010) sem estabelecer, contudo, caráter compulsório. Mesmo que a resolução tenha representado um avanço em termos legais para a oferta de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC), ela o fez de maneira optativa e descentralizada, cabendo aos municípios ou estados responsáveis a escolha de ofertarem ou não a disciplina em seus currículos. Além disso, a resolução não aborda objetivos claros e/ou diretrizes norteadoras teórico-práticas para o ensino e aprendizagem das LEC, o que complexifica um cenário já muito intricado em que o modo como essas aulas são ofertadas nas salas de aula do país e a maneira como os professores são

ou serão formados para atuarem nesse espaço² ainda se encontram abertos e às voltas com tardias legitimações.

Nesse cenário, como resultado da não oficialização da LEC na Educação Básica brasileira, iniciativas alternativas – e muitas vezes não universitárias – surgem a fim de sanar a demanda pela LIC nas escolas, caracterizando-se por fornecer suas próprias formações e métodos. É o caso do projeto *Early Bird*.

Dessa forma, este trabalho inicia-se com um breve resumo sobre o que de fato foi o projeto *Early Bird* e como ocorreu a sua implementação em algumas escolas da rede pública estadual de São Paulo. Depois, em um segundo momento, o texto discorre sobre a análise dos dados coletados na Dissertação de Mestrado para, enfim, abrir-se às discussões sobre saberes docentes e profissionalização do ensino.

O projeto *Early Bird*

A história do projeto *Early Bird* pode ser contada por duas facetas: a documentada e a não documentada. Em dados documentais, as notícias veiculadas sobre a implantação da LIC na rede pública estadual paulista podem ser encontradas no *website* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (a SEE-SP), em resoluções disponíveis em Diários Oficiais e nas videoconferências transmitidas pelo portal “Rede do Saber”³ da SEE-SP. Já os dados não documentados são resultados das entrevistas realizadas com os professores do projeto e estão relatados na próxima seção deste estudo.

Oficialmente, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), quando anunciado em 2013 como fruto de uma promissora parceria⁴ entre a SEE-SP e o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, o projeto *Early Bird* representava um importante passo para o ensino e aprendizagem de LEC em escolas públicas brasileiras. Sendo a rede de escolas estaduais paulista a mais extensa do país, a oferta da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I não só alcançaria, naquele primeiro ano, aproximadamente 8 mil crianças de todo o estado⁵, como também incluiria a disciplina inédita em seu currículo contando, ainda

² Visto que, em geral, a graduação em Letras não oferece disciplinas de capacitação específicas para os anos iniciais, os professores de LIC carecem de enfoque metodológico para desenvolverem seus trabalhos (SANTOS; BENEDETTI, 2009).

³ *Website* disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

⁴ Reportagem disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-lanca-projeto-piloto-para-ensinar-ingles-a-partir-dos-6-anos-em-escolas-estaduais/>. Acesso em: 11 de ago 2019.

⁵ Informações disponíveis em: <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-de-6-anos-terao-acesso-a-aula-de-ingles-em-sp-2/>. Acesso em: 09 de set 2019.

segundo o *site*, com a assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS)⁶. Por meio da chamada “metodologia” *Early Bird* holandesa, o objetivo do projeto era desenvolver as habilidades de *Listening, Speaking e Comprehension* de forma oral, lúdica e contextualizada nos alunos do 1º ao 5º anos de 10 primeiras escolas-piloto selecionadas da rede.

Durante a cerimônia de lançamento do projeto realizada na EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores da rede estadual de São Paulo) em novembro de 2013⁷ e transmitida pela Videoteca da “Rede do Saber”, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, apresentou e justificou a contratação da “metodologia” holandesa por considerar o país europeu “uma referência no ensino de uma segunda língua logo na infância” (informação verbal, 2013)⁸. Ainda na ocasião, através de uma transmissão via *Skype*, o diretor do Centro *Early Bird* da Holanda, Karel Philippsen, anunciou que “*Early Bird* não era um método, mas sim uma metodologia” (informação verbal, 2013) e, por isso, de acordo com ele, poderia ser adaptada à realidade e ao contexto escolar brasileiros.

Após sua inauguração em 2013, em janeiro de 2014 a primeira resolução do projeto *Early Bird* foi divulgada. A SE-3 de 16-1-2014 estabeleceu novas diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais e instituiu que tanto as escolas que já possuíam o projeto nas grades curriculares quanto as que o receberiam em 2014 (46 novas unidades) deveriam continuar desenvolvendo-o. Cabe ressaltar que a resolução utilizou a denominação *Early Bird* – “Língua Inglesa – *Early Bird*” (SÃO PAULO, 2014) – para especificar que as aulas de LIC da rede aconteceriam de acordo com a “metodologia” europeia.

A partir dessa primeira resolução, foi publicada uma segunda (a SE-29, de 28-5-2014) que declarava, de acordo com o Artigo 1º, que as aulas de LIC deveriam acontecer mediante “metodologia específica”, com o objetivo de proporcionar ao aluno “a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma” (SÃO PAULO, 2014, grifo nosso).

O professor responsável pela disciplina deveria, de acordo com a SE-29, “planejar e desenvolver com os alunos *atividades diferenciadas, vinculadas à proposta pedagógica do Projeto, à programação curricular e ao repertório indicado para os alunos dos anos iniciais*”

6 Informações sobre a assessoria da RUAS estão disponível no mesmo link da nota de rodapé 2.

7 A cerimônia de lançamento foi veiculada em sites da imprensa como a revista “Exame”, ressaltando a parceria entre os países. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-de-6-anos-terao-acesso-a-aula-de-ingles-em-sp-2/> Acesso em: 09 de set 2019.

8 Todas as declarações relatadas neste trabalho são retiradas e transcritas das transmissões dos encontros que estão disponíveis no *site* <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

(SÃO PAULO, 2014, grifos nossos)^[1] e, também, “*promover e executar ações inovadoras, que incentivem a aprendizagem da Língua Inglesa*. (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

No Artigo 2º dessa resolução foi também estabelecido os materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento do projeto *Early Bird*, ainda que não especificasse claramente no que consistiam esses materiais e qual órgão seria o responsável por disponibilizá-los: “*I - Guia de Orientações Didáticas para o professor; II - acervo de livros de literatura infanto-juvenil; e III - recursos auditivo-visuais*”. (SÃO PAULO, 2014, grifo nosso). Além disso, a resolução especificava que o docente habilitado para trabalhar com as aulas de LIC deveria apresentar

“[...] *disponibilidade para participar do processo de formação específica, planejamento e avaliação do Projeto*, tanto na unidade escolar, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, quanto em nível central e regional, em dias, locais e horários previamente definidos por esta Pasta, sob orientação de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino” (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Destarte, seguindo as exigências dessas resoluções, o projeto *Early Bird* teve três momentos que foram considerados pela SEE-SP “formativos” para a “metodologia” do projeto. Todos estão disponíveis no portal “Rede do Saber” e são aqui relatados por meio de transcrição.

O primeiro deles ocorreu em setembro de 2014 (quase um ano após o primeiro encontro) na EFAP. Nesse dia, após uma retrospectiva dos aspectos pedagógicos do projeto e de compartilhamentos de atividades que se enquadrariam em suas especificidades, os professores presentes levantaram questões a respeito do material didático, currículo e propostas pedagógicas relatados em resolução que ainda eram inexistentes; oficialmente, a SEE-SP não havia disponibilizado nenhum deles para o desenvolvimento do projeto.

Posteriormente, em maio de 2015 (quase 9 meses após a reunião de 2014 na EFAP), o segundo encontro sobre o projeto *Early Bird* aconteceu por meio de uma videoconferência realizada pela plataforma *online* da SEE-SP “Rede do Saber”. O objetivo da transmissão foi compartilhar “boas práticas” que estavam ocorrendo em escolas que já possuíam o inglês nos anos iniciais desde 2013, de maneira a auxiliar as novas que tinham acabado de recebê-lo (no ano de 2015, a oferta da LIC na rede totalizou 73 escolas). Nessa videoconferência, a SEE-SP, representada por uma das técnicas CEFAI (Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais), destacou o que seria aceitável “dentro da concepção de ensino da rede estadual de São Paulo” para o desenvolvimento das aulas do projeto: “*Erros e acertos. O erro é uma oportunidade de aprendizagem para o professor e para o aluno. Nós não podemos ter medo do erro (...). O erro é uma oportunidade de aprendizagem para nós*” (informação verbal, 2015, grifo nosso).

Por fim, de acordo com os documentos oficiais sobre o projeto *Early Bird* até o presente momento, o terceiro “momento formativo” ocorreu também por videoconferência via “Rede do Saber” em 18 de março de 2016. Naquele ano, as aulas de LIC atingiram 203 escolas e 53 mil alunos, não havendo mais informações a respeito de outras expansões. Uma das novidades dessa videoconferência foi, paradoxalmente, que o ensino de inglês nos anos iniciais da rede paulista destituía-se como projeto e se regularizaria como uma disciplina oficial da parte diversificada fixa e obrigatória de todas as escolas que o continham na grade curricular⁹. Assim, a partir daquele momento, a oferta da LIC na rede seria chamada de “Língua Inglesa nos anos iniciais” e não mais “projeto *Early Bird*”.

Passada a videoconferência de 2016, não há informações oficiais a respeito de outros “momentos formativos” divulgados ou realizados pela SEE-SP. A partir da notícia que o projeto *Early Bird* tinha sido finalizado, as aulas de LIC da rede estão, aparentemente, acontecendo sem respaldo de formação específica e continuam sem materiais e documentos oficiais.

O espectro de uma formação

De acordo com Tardif (2013a, p. 558, grifos nossos), uma profissão pode ser definida pela “[...] existência de *uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais*”, adquirida através de uma “*formação universitária de alto nível intelectual que exige atualizações frequentes*”, visto que “*formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais*”. Em outras palavras, na visão do autor, tanto a formação inicial quanto a continuada se constituem como requisitos essenciais para que uma ocupação se estabeleça integralmente como profissão.

Todos os dez professores entrevistados indicados neste trabalho possuem formação inicial em Letras e já eram professores de inglês antes mesmo de entrarem no projeto. Dos dez, quatro possuem cursos de pós-graduação (dois Mestrados na área da Linguística e duas Especializações na área da Educação) e dois têm uma segunda graduação (Pedagogia). Ou seja – de acordo com as definições de Tardif (2013a) para profissão – todos os participantes dessa pesquisa podem ser considerados detentores de uma área de conhecimento e/ou especialização em sua totalidade.

Todavia, é importante destacar que, entre pesquisadores da área (ROCHA, 2006, 2007; SANTOS, 2005, entre outros), já é máxima que a formação do professor de LIC se diferencia

⁹ Informação veiculada na videoconferência. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/> Acesso em: 23 de set 2019.

da formação do professor de Língua Inglesa para outros segmentos da Educação Básica, principalmente quanto aos *saberes docentes* desenvolvidos e necessários: os objetivos do ensino de LIC, o conteúdo a ser ministrado, as metodologias de ensino e as melhores formas de avaliação são alguns exemplos dessa diferenciação.

Dessa forma, sendo a graduação em Letras voltada para a formação do professor a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, os professores do projeto *Early Bird* aqui relatados encontraram-se atados a um impasse: mesmo com experiência na área e alguns declarando-se satisfeitos com o nível de domínio linguístico do idioma, a eles faltava aquilo que Tardif (2013b) denomina como outros “aspectos do trabalho pedagógico”: “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas *uma* condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF 2013b, p.120, grifo nosso).

Assim, parecendo ciente dessa lacuna na formação de seus professores de LIC, a SEE-SP (como descrito na seção acima) assumiu um papel formativo em parceria com a equipe holandesa e divulgou em resolução que um dos pré-requisitos necessários para ser professor do projeto *Early Bird* seria participar de futuras formações realizadas pela rede. Entretanto, na história não documentada do projeto – aquela que se é contada através dos dados empíricos dessa pesquisa – a realidade narrada pelos professores entrevistados foi distinta da exposta nos documentos oficiais.

Durante as entrevistas, perguntas como “Você já ouviu falar do nome *Early Bird*?” ou “É de seu conhecimento que as aulas de inglês são baseadas em um método holandês de nome *Early Bird*?” revelaram o quão alheios estavam os professores a respeito da proposta metodológica do projeto e das formações da rede¹⁰.

Como exemplo, o depoimento da professora Margot reforça essa situação: “Pesquisadora: Você conhece o método *Early Bird*?^[1] Margot: Na realidade, não. Nunca ouvi falar desse nome. A única coisa que sei é que são aulas diferenciadas e orais” (informação verbal, 2017). O mesmo pode ser notado na voz de outra professora, a Selena: “Não conheço. O que eu sei é que a coordenadora me falou que durante as aulas eu só poderia falar em inglês. Foi me passado também que não poderia ter escrita” (informação verbal, 2017). A docente Valentina, por sua vez, relatou sua situação: “Me foi dito esse nome, porém não recebi muitas informações. Me disseram que existia um projeto chamado *Early Bird* [...] e resumiram como “aula de inglês para crianças pequenas” tendo que ter algo lúdico”.

¹⁰ Todos os dados dos participantes descritos neste trabalho foram gerados a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora do estudo.

Ademais, além de duas professoras que estavam no projeto desde 2014, todos os outros oito entrevistados não participaram de nenhuma formação realizada pela rede; situação exemplificada na entrevista do professor Leandro: “*Pesquisadora: Você participou das formações desenvolvidas pela EFAP para professores do projeto Early Bird?*”^[1]_{SEP} Leandro: Não, nem fiquei sabendo” (informação verbal, 2017).

Quanto aos recursos didáticos disponibilizados pela SEE-SP, a professora Diana, assim como as professoras Edna e Selenia, informou não ter recebido nenhum: “*Pesquisadora: Você teve algum tipo de recurso para desenvolver esse projeto?*”^[1]_{SEP} Diana: Não, não tive nenhum tipo de recurso, material didático ou norteamento pedagógico.” (DIANA, informação verbal, 2017). A saber, a única professora entre os dez participantes que declarou conhecer os documentos específicos do projeto *Early Bird* foi a professora Kelli. Em seu depoimento, Kelli se referiu aos documentos recebidos pelas escolas em 2014 e demonstrou conhecer um pouco sobre as especificações metodológicas da parceira com a Holanda. A exceção dela, nenhum professor relatou ter recebido algum tipo de documento/informação oficial sobre o norteamento teórico-pedagógico do projeto.

Dessa forma, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, as conversas informais entre colegas da escola, coordenadores e, até mesmo, funcionários que atribuíam as aulas nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo foram algumas das maneiras como oito desses professores tiveram conhecimento da proposta metodológica *Early Bird*.

Apesar da preocupação por parte do Estado de oferecer, a princípio, uma formação para seus professores, essa foi se desmantelando ao longo dos anos e anulando-se por completo após 2016. De fato, os encontros muito rápidos, esporádicos e anuais; a falta de informação e participação da equipe holandesa no que diz respeito a elaboração de um projeto pedagógico e curricular; a promessa de um material didático ainda inexistente; e a ausência de qualquer referência à assessoria da RUAS ou de qualquer outra universidade brasileira demonstram como a “formação tamanho único” (SILVA, 2015) do projeto *Early Bird* serviu apenas como uma justificativa para a parceria entre a SEE-SP e a Holanda, e como apenas o *espectro* dessa “formação” foi considerado suficiente para que os professores nortegassem suas atividades e dessem conta da implementação da disciplina de LIC na rede.

Após quase quatro anos de sua implementação (2013 a 2016), a LIC continuou a ser tratada como uma disciplina “em construção”, que caminhava entre “acertos e erros”, marcada por documentos oficiais que estavam sempre “por vir”. O *espectro* da “metodologia” e da formação *Early Bird* resultou em grandes dificuldades para seus professores; tema da próxima seção.

As impressões dos professores sobre o projeto e o resultado de suas práticas

Os *saberes docentes* desejáveis para o cumprimento de uma docência profissional, de acordo com Shulman (1986), são aqueles em que o papel do professor não consiste somente em entender como é o seu objeto de estudo, mas, indo além, compreender o porquê de ele ser da maneira como é, em quais bases ele afirma sua garantia, sob quais circunstâncias suas crenças pessoais e profissionais enfraquecem ou justificam esse objeto, de qual forma seria melhor abordá-lo e qual desses objetos ganharia centralidade ou posição periférica em suas aulas. Essa base de conhecimentos (em inglês, *Knowledge Base*) implica uma construção contínua e é formada por um corpo de conhecimentos, habilidades e disposições que podem ser adquiridos em contextos de formação inicial e continuada e também na experiência e vivência da área.

A saber, ao construir a *Knowledge Base*, Shulman (1986) propõe investigar tanto o conhecimento que os professores têm dos conteúdos disciplinares quanto o modo como esses se transformam no ensino, analisando a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, as relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dispensado aos alunos. Dessa forma, o autor destaca três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

O “*subject knowledge matter*” – *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada* busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e da organização cognitiva da matéria objeto de estudo. Essa compreensão propõe avançar nos fatos e conceitos da disciplina e permite entender como os princípios fundamentais de uma área de conhecimento estão organizados. Através do “*subject knowledge matter*” o autor explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno na relação com a disciplina (SHULMAN, 1986).

O segundo tipo de conhecimento é o chamado *conhecimento pedagógico da matéria ensinada* – o “*pedagogical knowledge matter*”. Esse conhecimento trata do modo como o professor formula e apresenta o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações, demonstrações etc. A partir desse conhecimento, o autor argumenta que ensinar é, antes de tudo, entender, e, por isso, considera o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O ponto

central é – além de conhecer a disciplina por si mesma – conhecê-la para o ensino e, assim, elaborar formas pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (SHULMAN, 1986).

O último conhecimento, “*curricular knowledge*” – *conhecimento curricular* – trata-se de conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. Nesse conhecimento, a interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman: o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas (SHULMAN, 1986).

Assim, em termos de *profissionalização* e construção de *saberes docentes*, os professores de LIC encontram-se frágeis em ambos aspectos. Mesmo possuindo uma profissão, os saberes profissionais adquiridos em suas formações iniciais e continuadas não parecem ser suficiente para dar conta das especificidades do público da disciplina. Além disso, no caso *Early Bird*, foi exigido aos professores corresponderem às determinações de um método que nunca foi de fato oficializado: nos dados das entrevistas, raros foram os docentes que conseguiram definir para além de “lúdico e oral” aquilo em que realmente consistia a proposta e a “metodologia *Early Bird*” e, quando perguntados sobre a participação em alguma formação da rede, a grande maioria relatou desconhecimento das que tinham sido realizadas, das possíveis recorrentes ou de notícias de atividades futuras.

Dessa forma, baseado na situação de pouco esclarecimento dos professores a respeito da proposta metodológica da rede, o eixo temático “as impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica” surgiu com o objetivo de, primeiramente, identificar a impressão/sentimento desses quando receberam as (poucas) informações sobre a suposta metodologia e, depois, analisar de que maneira a prática desses professores foi construída de acordo com o que lhes tinha sido informado.

Assim, partindo desse pressuposto, a pergunta “A partir do momento em que você foi informado sobre a proposta metodológica do projeto, quais foram as suas impressões ao saber que precisaria lidar com ela?” obteve respostas tais quais; “*Eu me considero chegando aqui totalmente de paraquedas*” (MARGOT, informação verbal, 2017) ou “*Tive muito medo de trabalhar [a proposta]*” (JOÃO, informação verbal, 2017).

A professora Margot afirmou que o domínio da língua não lhe era um problema: “*o idioma não é problema, mas a falta de formação teórica para as aulas, sim*” (informação

verbal, 2017), mas o obstáculo maior enfrentado por ela foi ministrar suas aulas de acordo com as exigências da proposta sem dispor de recursos materiais e metodológicos para isso. Também o professor João relatou que não se sentiu desconfortável quanto ao conhecimento do idioma: “*A minha segurança era o meu conhecimento do idioma e eu acho que isso já é muito importante*” (JOÃO, informação verbal, 2017), mas justificou sua sensação temerosa por ter sido aquela sua primeira experiência com a LIC em um projeto muito específico.

Outros professores entrevistados, como Diana, Leandro e Valentina, igualmente relataram a não dificuldade com o domínio do idioma. O problema maior para a professora Diana, assim como Margot, foi a sua insegurança ao tentar “*se adaptar à “metodologia” exigida sem ter recebido direcionamentos pedagógicos claros para tal*”. O professor Leandro, por sua vez, ao descobrir que se tratava de uma proposta voltada para o oral sentiu-se frustrado: “*Isso [lidar com os anos iniciais sem formação] gera muita frustração, tanto no professor como no aluno. Como as crianças não estavam falando inglês no corredor, isso automaticamente se tornava culpa minha, o meu trabalho estava errado*” (LEANDRO, informação oral, 2017).

No caso da professora Valentina, seu sentimento foi de desamparo quanto à falta de norteamento pedagógico: “*Acredito que seria fundamental a existência de alguma palestra ou workshop no começo do ano. Seria importante que todo início de ano tivesse alguma coisa nesse sentido. Entretanto, precisaria ser algo palpável*” (informação verbal, 2017).

Já outros docentes entrevistados, como a professora Aurora, descreveram uma certa fragilidade quanto ao domínio do idioma, principalmente por se tratar de uma proposta que se anunciava oral. Aurora percebeu-se “*apavorada*” (informação verbal, 2017) ao descobrir que uma das exigências era falar somente em inglês com crianças: “*Fiquei um pouco aterrorizada quando eu tive que lidar com toda a burocracia associada ao projeto sem ter formação para isso e sabendo que precisava falar só inglês*” (AURORA, informação verbal, 2017). De acordo com a docente, a proposta metodológica era muito diferente do que ela vinha fazendo em sua atuação profissional até aquele momento, por isso ficou “*com um pouco de medo de encarar o desafio*” (informação verbal, 2017).

Similarmente à Aurora, a professora Selena descreveu que ao conhecer a proposta metodológica se sentiu de certa forma “*incapaz*” (informação verbal, 2017) quanto ao domínio do idioma: “*No começo foi um pouco difícil. Eu sempre me achei um pouco deficiente nessa área. Como uma pessoa que tem uma perna quebrada, eu sempre me senti uma professora de inglês de perna quebrada*” (SELENA, informação verbal, 2017). Para ela, esses sentimentos só foram amenizados quando sua coordenadora teve a iniciativa de reunir professores de inglês

de sua Diretoria de Ensino para encontros de trocas de saberes entre eles: “*Acho importante [as formações] para você desenvolver um outro olhar sobre o projeto, você não cai de paraquedas*” (informação verbal, 2017).

Em depoimento, outra das docentes entrevistadas, a professora Edna, relatou que quando informada pela coordenadora da escola que se tratava de um método oral, lúdico e sem atividades escritas, se sentiu “*completamente perdida*” (informação verbal, 2017): “*Primeiramente, eu nunca havia trabalhado com esse segmento, mas acredito que o mais difícil para mim foi descobrir que era necessário ser fluente em inglês para dar as aulas e eu não era*” (EDNA, informação verbal, 2017). Ainda para Edna, acostumar-se com a abordagem oral ia de encontro ao trabalho que fazia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: “*Eu me senti perdida também na parte do inglês [...]. No Early Bird não tem escrita, você precisa se virar de outra maneira naqueles 30 minutos de aula para chamar a atenção deles*” (informação verbal, 2017).

Assim, expressões como “apavorada”, “caí de paraquedas”, “frustrado” “fiquei com medo”, “me senti perdida”, “receoso”, “fiquei assustada”, “insegurança”, “muito difícil”, “incapaz”, entre outras, foram algumas das coletadas nas entrevistas semiestruturadas que podem descrever as impressões e sentimentos dos professores ao tomarem conhecimento da proposta metodológica do projeto. Tanto os professores que disseram não se preocupar com o domínio do conteúdo oral, mas sim com a falta de saberes pedagógicos para a LIC, quanto aqueles que relataram preocupação com ambos os saberes, foram unânimes em sentir, de certa forma, receio e pouca confiança no que lhes foi requisitado fazer.

Essas constatações permitiram dividir os participantes da pesquisa em dois grupos de identificação das categorias teóricas de *saberes docentes* profissionais de Shulman. (1986).

O primeiro grupo, o grupo A, foi composto por professores que ao se depararem com as especificações da “metodologia” relataram sentir algum tipo de insegurança, não a respeito do domínio do idioma ou do conhecimento do conteúdo, mas sim em relação ao público-alvo (os anos iniciais). Esse grupo, formado por seis dos dez docentes entrevistados, também constatou a necessidade de participar de formações, fosse para os anos iniciais ou direcionadas à “metodologia *Early Bird*”. Assim, os docentes do Grupo A puderam ser considerados possuidores do “*subject knowledge matter*” (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), mas - em razão de seus depoimentos - não possuidores do “*pedagogical knowledge matter*” e nem do “*curricular knowledge*”.

O segundo grupo, Grupo B, foi formado por outros 4 professores que relataram dificuldades a respeito do domínio do conteúdo “*subject knowledge matter*” e também do

público-alvo “*pedagogical knowledge matter*”, ou seja, eram professores fragilizados em dois pontos dos conhecimentos passíveis do ensino docente. Além disso, pela falta de um currículo da proposta holandesa, foram considerados igualmente não possuidores de “*curricular knowledge*”.

Esse cenário, evidentemente, refletiu na prática dos professores entrevistados. Os docentes do Grupo A, por exemplo, afirmaram que, ao se perceberem sem currículo e norteamento pedagógico, foram “*criando*” (VALENTINA, informação verbal, 2017), “*adaptando*” (JOÃO, informação verbal, 2017), “*relacionando*” (MARGOT, informação verbal, 2017) o que consideravam importante para as temáticas dos anos iniciais ao conteúdo lecionado em suas aulas. A professora Valentina relatou que trabalhava suas aulas como se estivesse “*aprendendo enquanto fazia*” (informação verbal, 2017), enquanto que a professora Kelli afirmou “*ir por instinto*” (informação verbal, 2017) na preparação de suas atividades.

Essas informações dos docentes do Grupo A reafirmam a ideia de que, mesmo confiantes em seus saberes referentes ao conteúdo, esses não foram suficientes para minimizar as situações precárias que vivenciavam: *Nós não temos recursos nenhum, isso é um absurdo. Isso acontece até mesmo com relação a conteúdos, nós teríamos que ter um plano a ser seguido de acordo com as salas*” (DIANA, informação verbal, 2017).

Cabe destacar que quando questionados a respeito do quanto suas formações iniciais os auxiliaram na construção de suas práticas no ensino de LIC, os docentes do Grupo A (tais quais os docentes do Grupo B) afirmaram não ter recebido nenhuma base teórica na graduação para que pudessem explorar a fim de desenvolver os saberes do *pedagogical knowledge matter*.

A situação mais flagrante desse grupo foi notada no depoimento da professora Diana: a professora – que já ministrava aulas de LIC em escolas particulares – sentiu necessidade de fazer também um curso de Pedagogia para “*tampar a lacuna*” (informação verbal, 2017) que sua faculdade de Letras lhe deixou: “*Eu adquiri conhecimento teórico [referente aos anos iniciais] na minha formação em Pedagogia. Eu fui motivada a cursar Pedagogia pelo desejo de trabalhar com práticas lúdicas e com o perfil da criança nas aulas de inglês*” (DIANA, informação verbal, 2017).

O exemplo da professora é revelador, pois, apesar de não ser a única a possuir a faculdade de Pedagogia entre os entrevistados, ou seja, o “*pedagogical knowledge matter*” a respeito dos anos iniciais, ela cursou intencionalmente para trabalhar com crianças em suas aulas de LIC. Entretanto, mesmo tendo as duas licenciaturas e se sentindo mais bem preparada com relação aos saberes específicos e pedagógicos infantis, Diana não foi alheia a frustrações com o projeto,

pelo contrário, em sua fala é notado que ainda lhe falta “*o norte pedagógico*” a respeito da “*metodologia holandesa*” – desamparo que é também reforçado pela ausência de recursos materiais: à professora falta especificamente os conhecimentos especializados e formalizados *sobre* o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira para Crianças e a clareza de trabalhá-los em um “*método*” pouco elucidativo.

Ademais, professores como Margot e João também relataram insatisfação com suas formações iniciais. A professora Margot ponderou nas entrevistas que se a SEE-SP tivesse realizado formações “*que não fossem utópicas, mas contextualizadas à nossa realidade e ao que se é exigido no projeto*” (MARGOT, informação verbal, 2017), já teria sido de grande auxílio, pois sua formação inicial em Letras não tinha lhe dado suporte teórico para lidar com questões relacionadas, por exemplo, à motricidade dos alunos dos anos iniciais.

Segundo ela, mesmo que em suas aulas não existissem atividades escritas, ela ainda realizava tarefas com tesouras e régua e que, durante essas atividades, se um aluno apresentasse dificuldades motoras para manuseá-las, ela não sabia como reagir para ajudá-lo: “*É sempre bom você receber orientações para te nortear [...]. Existem muitos alunos para os quais você demonstra como deve ser feito e ele não consegue fazer, o professor acaba tendo que fazer por ele e eu não sei como agir nessas situações*” (MARGOT, informação verbal, 2017). Ainda de acordo com a professora, por medo de errar com os anos iniciais, ela ministrava suas aulas como “*aulas de método tradicional, pois sem formação e material eu não sei deixar tão lúdico*”. (informação verbal, 2017).

Tal qual Margot, o professor João relatou que por sua formação inicial não ter lhe fornecido conhecimentos para os anos iniciais, a solução encontrada foi recorrer aos colegas que já trabalhavam com o público em contextos particulares e observar a relação de sua esposa com sua filha pequena. Para ele, essas foram algumas das soluções que encontrou para mobilizar saberes para sua prática e elaborar atividades que julgava coerente para a idade das crianças.

Contudo, não foi somente no Grupo A que tais percepções foram obtidas. Em uma situação ainda mais precária, os professores do Grupo B encontraram-se envoltos a um cenário de improvisação profissional ainda maior, no qual mobilizar saberes para dar conta de suas práticas foi um grande desafio.

No caso da professora Edna do Grupo B, por exemplo, entrar em uma sala de aula sem ter familiaridade com o público-alvo e, ao mesmo tempo, sem sentir-se segura em relação ao conteúdo a ser ensinado teve como resultado momentos em que ela “*passava mal de nervoso*” (informação verbal, 2017). A solução encontrada pela docente para amenizar essas situações

foi “*escrever todas as palavras e frases que eu falaria no dia da aula em um papel sulfite e levar para a sala para ir lendo com eles*” (informação verbal, 2017). Quando questionada sobre seus saberes a respeito dos anos iniciais, Edna relatou que a dinâmica de sala de aula de LIC era muito diferente da de LI, o que também lhe causava desconforto: “*Se você resolve perguntar algo para um aluno, você tem que perguntar também para a sala inteira, um por um. O tempo é curto para fazer perguntas individuais para todos os alunos da sala e eles cobravam que eu repetisse a mesma pergunta*”. (EDNA, informação verbal, 2017).

Assim, o projeto *Early Bird* colocou à prova a relação da professora tanto com o inglês (pois dependia da oralidade) quanto com os alunos dos anos iniciais (pois demandava interação constante com eles) e, ao fazê-lo, a expôs em suas duas fragilidades: “*subject knowledge matter*” e “*pedagogical knowledge matter*”.

Nos depoimentos da professora Selena também foram notados relatos parecidos ao de Edna. A professora Selena, por exemplo, apesar de não ter se sentido tão angustiada como Edna a respeito do domínio da LI, relatou que esse era seu maior problema para lidar com a prática em aula: “*É uma grande responsabilidade você ensinar uma palavra errada para uma criança. Eu separo umas 10 palavras e treino em casa para passar para os alunos em todas as aulas*” (informação verbal, 2017).

Dessa forma, em ambos os grupos é possível perceber o déficit que a ausência de algum dos saberes de Shulman (1986) ocasiona na prática profissional docente, pois, embora possuindo diferenças perceptíveis a respeito da *Knowlegde Base*, nenhum deles saiu imune às consequências da formação precária e à escassez de norteamento pedagógico da proposta.

O cenário do projeto *Early Bird*, portanto, exemplifica aquilo que Gauthier (1998, p. 20) reconhece como cometer o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20): ao deixar os professores à própria sorte, apenas com o *espectro* de uma formação, a SEE-SP parece reforçar a ideia de que ensinar consiste em apenas transmitir conhecimentos, conhecer os conteúdos relativos ao objeto de ensino ou, até mesmo, uma questão de talento, bom senso ou intuição, sem a necessidade de subsidiar teórico e metodologicamente seus professores. Essa falácia prejudica a construção da categoria profissional de professores de LIC (pois se faz entender que não há a necessidade de elaboração de saberes docentes) e, ainda, naturaliza situações precárias como a do projeto. Assim, uma vez que todas as profissões devem formalizar seus saberes (GAUTHIER et al., 1998), o cenário descrito nos dados mostra que a maioria dos professores entrevistados desconhecia àqueles relativos ao ato de ensinar a disciplina de LIC e que essa situação tão imprecisa se tornou fonte de grande mal estar docente e de práticas improvisadas.

Considerações Finais

De acordo com Tardif (2013a), a categoria de professores de LIC - tomando como exemplo o caso *Early Bird* - está distante de caracterizar-se como profissional. Infere-se que os professores ainda estejam em uma situação vinculada à aprendizagem pela prática, pela observação, adquirindo conhecimento através de professores mais experientes, buscando recursos em bases não teóricas através de processos de “tentativa e erro”, sem possuir formação inicial específica para esse nicho de trabalho ou qualquer tipo de formação continuada com atualizações metodológicas, teóricas, pedagógicas ou de conteúdo.

Ao contratar um programa e iniciar um processo de formação para professores não licenciados a ensinarem naquele segmento, baseando-se em atividades formativas esporádicas que depois seriam abandonadas, as concepções da SEE-SP sobre a formação de professores se afastam claramente da ideia de Ensino como profissão; algo que caracteriza um retrocesso para os avanços da área e para a profissionalização desse nicho de mercado.

Nesse cenário, o desafio maior é estabelecer que o processo de ensino e aprendizagem de LIC necessita do reconhecimento formal e legal de seus saberes especializados e, igualmente, de investimento em divulgação, estudos, formações e políticas públicas condizentes com a realidade brasileira. Apenas o *espectro* de um “método” não é capaz de responder às especificações das atividades docentes – essas tão difíceis de serem reconhecidas como profissão por terem, justamente, saberes complexos de serem reconhecidos (TARDIF, 2013a).

Nesse sentido, repensar o projeto *Early Bird*, dando-lhe o devido cuidado e reconhecendo seu potencial, é uma das maneiras de trazer para a realidade escolar brasileira parcerias realmente significativas (como as universitárias, por exemplo) que resultariam no avanço do conhecimento dos saberes especializados na área e na delimitação clara para futuros cursos de formação de professores de LIC.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010.

GAUTHIER, C. et al., *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/Rs: UNIUI, 1998. [1]

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007, p.1-34.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas series iniciais: quanto antes melhor?*. Dissertação (Mestrado em Linguagem) Universidade Federal de Mato Grosso; 2005.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 48(2), p.333- 351, jul./dez. 2009.

SÃO PAULO, *Resolução SE 3*, de 16 de janeiro de 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=28/09/2018%200:26:48 . Acesso em: 23 de set 2019.

_____. *Resolução SE-29*, de 28 de maio de 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=28/09/2018%200:28:07. Acesso em: 30 de set 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. R. O. *Por uma formação tamanho único: curso de formação específica para professores da SEE/SP*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação (USP), 2015, 180p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.34, n.123, Jun/2013a.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-39.

“QUANTO MAIS CEDO, MELHOR”? : IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS

Marianna Cardoso Reis Merlo¹

Resumo: Apesar de já ter sido problematizado por diversos autores na área de Linguística Aplicada, os discursos que defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira é mais vantajoso quando iniciado na infância parecem ter se cristalizado no imaginário da sociedade brasileira. Tais discursos são motivados por diversas agências que se interessam pela expansão do ensino de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) para crianças. Neste artigo, considero as implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças ao se assumir tal premissa. A partir das reflexões aqui tecidas, verifica-se que a adesão às teorizações relacionadas à hipótese do período crítico, justificativa geralmente escolhida pelas agências propulsoras do mercado de ensino de línguas estrangeiras para crianças, produz diversos sentidos do que é língua, cultura e dos motivos pelos quais se deve aprender línguas estrangeiras na infância.

Palavras-chave: Hipótese do período crítico. Línguas estrangeiras para crianças. Sensibilização linguística.

Abstract: Although it has been already questioned by many authors in the field of Applied Linguistics, many still claim that the sooner a child learns a foreign language, the better their development will be. Those beliefs seem to have taken part of popular thought, and are spread by many agencies that profit from the industry of teaching foreign languages (mainly English) to young learners around the world. In this article, we consider the epistemological implications of assuming that “the sooner the better” for language education. From the analysis we carry out, it is possible to verify that the adoption of the theories related to the critical period hypothesis, which is commonly used to justify the urgency to teach foreign languages to young learners, create problematic notions of language, culture and the reasons why one should learn foreign languages during childhood.

Key words: Critical period hypothesis. Foreign languages to young learners. Language awareness.

Como educadora de inglês, por diversas vezes tenho sido questionada sobre as “vantagens” e “desvantagens” de se aprender uma língua estrangeira na infância². Os discursos que defendem que “quanto mais cedo melhor” parecem ter se cristalizado no imaginário de nossa sociedade, motivados por diversas agências que se interessam pela expansão do ensino

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: mariannareis@hotmail.com

² Agradeço ao Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões para a escrita deste artigo. No entanto, assumo a responsabilidade pelas construções aqui tecidas. Agradeço também à FAPES pelo incentivo financeiro à época da escrita deste artigo.

de línguas estrangeiras (principalmente inglês) para crianças, tais como editoras de material didático, escolas de idiomas e escolas bilíngues (que, diga-se de passagem, têm proliferado rapidamente no cenário escolar brasileiro).

Tais agências, diante da necessidade de justificar a ideia de que “quanto mais cedo melhor”, têm se amparado, principalmente, na Hipótese do Período Crítico (HPC), proposta por Lenneberg (1967 apud Yule, 2015). Deveras, diversos pesquisadores que se interessam pela educação de língua estrangeira para crianças têm iniciado seus trabalhos a partir das teorias de cognição e de aquisição, que incluem estudos sobre a HPC. Apesar de terem sido elaboradas com foco na aquisição de língua materna, essas teorias têm direcionado trabalhos de pesquisadores que as consideram como ponto de partida para a compreensão sobre o aprendizado de línguas estrangeiras (CAMERON, 2001; GORDON, 2007; READ, 2003).

Neste artigo, a partir de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e interpretativa, considero brevemente o aprendizado de língua estrangeira por crianças a partir do olhar das teorias de aquisição e relaciono algumas implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças a partir da HPC. Minhas reflexões serão embasadas, principalmente, no entendimento de linguagem pós-estruturalista (FOUCAULT, 2003; 2011), que considera língua e cultura como elementos indissociáveis para a construção de sentidos (JORDÃO, 2006). Dessa forma, busco promover uma reflexão sobre as justificativas dadas para a implementação da educação de língua estrangeira para crianças, com o objetivo de contribuir para uma expansão dos sentidos geralmente atribuídos ao aprendizado de línguas na infância.

O aprendizado de língua estrangeira e a hipótese do período crítico

Tendo como base a concepção estruturalista de língua e linguagem, o behaviorismo estabeleceu que a língua seria adquirida, principalmente, por meio de repetição. Kennedy (2010) explica que os teóricos dessa corrente acreditavam que a criança deveria ser estimulada a repetir frases gramaticalmente corretas em um processo de condicionamento social, na forma de estímulo/resposta. Segundo esse modelo teórico, portanto, o conhecimento linguístico correspondia a saber falar frases corretas.

No entanto, no final da década de 1950, Chomsky publica o livro *Syntactic structures*, no qual fazia uma crítica feroz ao modelo behaviorista. Para esse autor, a linguagem é concebida como dotação genética e a língua é adquirida por meio de um dispositivo presente no cérebro. Segundo Chomsky, a complexidade gramatical presente na fala das crianças desde

a mais tenra idade é inconsistente com o restrito *input* recebido, sendo passível de ser explicada somente por meio de um dispositivo inato que contém a Gramática Universal. Kennedy (2010, p. 135) define esse conceito como “o conjunto de todas as propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU [gramática universal]”. Chomsky afirma que esse dispositivo é ativado a partir da exposição da criança à língua, e é ele que permite que a criança seja capaz de produzir frases compatíveis com a gramática da língua a que foi exposta.

Embora tenha sido criticada por diversos autores por sua abordagem estritamente formal de linguagem, a teoria de Chomsky tem ainda motivado diversos estudos relacionados ao aprendizado de língua estrangeira. Uma das teorias originadas dos postulados gerativistas é a HPC, proposta por Lenneberg (1967 apud YULE, 2015). Yule (2015) explica que, de acordo com essa hipótese, existe um período de tempo no qual o cérebro seria capaz de transformar o *input* linguístico recebido em linguagem. Esse mecanismo estaria disponível até a criança completar cerca de dois anos de idade, e, se até esse tempo a criança não recebesse nenhum estímulo linguístico, a “janela de oportunidades” para o desenvolvimento da linguagem se fecharia.

De fato, a HPC parece ter sido comprovada no que diz respeito à aquisição de língua materna, conforme revelam os casos de crianças selvagens³ (*feral children*) conhecidos pela ciência. Assim, a partir de suas origens com foco na aquisição de língua materna, a HPC foi posteriormente admitida também no campo de estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira.

Nesse contexto, a HPC se refere a um período de tempo no qual o aprendizado de línguas se dá com relativa facilidade, resultando, de maneira geral, em um processo bem-sucedido. Quando esse período termina, geralmente durante a puberdade, a maioria dos aprendizes encontra maior dificuldade em superar as influências da língua materna, conforme Lenneberg (1969). Segundo o autor, a principal razão para essa dificuldade seria a maturação do cérebro, que encerraria certas funções cognitivas. Lenneberg (*ibid.*, p. 639) explica que, quando o indivíduo atinge a puberdade, “se torna cada vez mais difícil superar o sotaque e as interferências da língua materna⁴”. Assim, conforme o cérebro se desenvolve e consolida a aquisição da língua materna, a capacidade humana de linguagem passaria a ser fortemente

³ Para maiores detalhes sobre casos de *feral children*, cf. Yule, 2015.

⁴ Todas as traduções são de minha responsabilidade.

dominada por elementos dessa língua, com resultante perda de flexibilidade para se aprender uma língua estrangeira.

Partindo desses pressupostos, a HPC tem feito com que muitos tenham a convicção que as crianças aprendem línguas com mais facilidade do que os adolescentes e os adultos, valendo-se dessa crença para justificar a necessidade de se introduzir o aprendizado de uma língua estrangeira na infância. Com efeito, a demanda pelo ensino de língua estrangeira (principalmente o inglês) para crianças tem crescido vertiginosamente mundo afora, conforme observado em âmbito internacional (READ, 2003) e nacional (CARVALHO; TONELLI, 2016). As autoras mencionadas, em unanimidade, pontuam que a ideia de que “quanto mais cedo melhor” tem se tornado um mantra muito popular, propagado principalmente pelas instituições produtoras de material didático, que têm obtido lucros cada vez maiores com a urgência pelo aprendizado de língua estrangeira por crianças.

Deveras, alguns estudos defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira é mais eficaz se iniciado antes da puberdade. Lightbown e Spada (2013, p. 31), por exemplo, mencionam estudos que apontam que, além de possíveis diferenças cognitivas entre crianças e os aprendizes mais velhos, há também “diferenças atitudinais e culturais entre crianças e adultos”, que favorecem o aprendizado quando este é iniciado na infância. As autoras demonstram que “a maioria das crianças está disposta a tentar utilizar a língua – até mesmo quando sua proficiência é limitada”, enquanto a maior parte dos adultos e adolescentes considera um fator de estresse a “inaptidão” em se expressar “corretamente” na língua estrangeira.

Com efeito, se o período crítico para o aprendizado de língua estrangeira existe, parece fazer sentido introduzir o ensino de línguas o mais cedo possível. Acontece que esta hipótese ainda não é consenso entre os estudiosos do assunto. É o que veremos na seção a seguir.

“Quanto mais cedo melhor” ou “tanto faz”?

Algumas pesquisas mostram que a facilidade que as crianças demonstram ter no aprendizado de uma língua estrangeira está relacionada a algumas habilidades específicas, como o desenvolvimento de pronúncia, conforme já havia sido apontado por Lenneberg (1969). Outros estudos revelam que adolescentes e adultos obtêm, de modo geral, melhores resultados em outras habilidades, tais como domínio de vocabulário e gramática (GORDON, 2007).

Pesquisadores como Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), Muñoz e Singleton (2011), Lightbown e Spada (2013) e Yule (2015) apresentam vários estudos que favorecem argumentos contrários à HPC para o aprendizado de língua estrangeira. Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000, p. 9) elencam alguns fatores que denotam falhas nessa hipótese. O primeiro deles seria a má interpretação dos fatores relacionados ao ritmo de aprendizado da língua. Segundo os autores, falhas na interpretação dos dados sugerem que as crianças aprendem línguas mais rapidamente do que os adultos, quando, na prática, o aprendizado ocorre em um longo processo. O segundo fator seria a má atribuição de conclusões relacionadas a fatores neurobiológicos sobre proficiência linguística. Em concordância com essa assertiva, Muñoz e Singleton (2011) analisam dados obtidos em pesquisas relacionadas a funções cerebrais e concluem que as conexões descobertas pela ciência entre o funcionamento do cérebro e o comportamento linguístico ainda não são contundentes para diferenciar os indivíduos que iniciaram o aprendizado de uma língua estrangeira antes do suposto período crítico daqueles que o fizeram posteriormente.

Outro contrário à HPC, segundo Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), seria a maior ênfase dada por pesquisadores ao relatar casos de aprendizes adultos malsucedidos. Os autores afirmam que esse destaque tem desviado a atenção de estudos que relatam casos de adultos que tiveram condições de investir tempo e atenção suficientes, e, como resultado, obtiveram sucesso no aprendizado de língua estrangeira.

De fato, alguns estudos mostram que o aprendizado de línguas por adultos e adolescentes parece ser mais negativamente afetado por questões como falta de tempo e dedicação do que por fatores cognitivos (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Pesquisas apontam também que sentimentos de insegurança e desmotivação também podem ser obstáculos para adolescentes e adultos, que, de acordo com Yule (2015), tendem a ser mais frequentemente acometidos por tais sentimentos do que as crianças.

Driscoll e Simpson (2015) participam do debate e afirmam que a expectativa de que o aprendizado de uma língua estrangeira em contextos escolares será mais bem sucedido se iniciado na infância é baseada em duas premissas básicas. A primeira delas é que as crianças possuem atributos naturais e um maior entusiasmo para o aprendizado, conforme também mencionado por Lightbown e Spada (2013). A segunda premissa é que, ao começar a aprender uma língua estrangeira mais cedo, a criança amplia o tempo de exposição sistemática à língua, de forma que as oportunidades para seu aprendizado são maiores do que as daqueles que o iniciam posteriormente.

Como visto, a HPC ainda é um assunto sobre o qual os pesquisadores estão longe de convergir, e, por isso, não se pode determinar de maneira categórica qual seria a melhor idade para se iniciar o aprendizado uma língua estrangeira. Esse dissenso tem levantado questionamentos acerca das justificativas para a introdução do ensino de línguas para crianças que se embasa unicamente nas teorias de aquisição (PARMA, 2013). Além disso, ao analisarmos os pressupostos de tais teorias à luz das concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas, percebemos que algumas de suas premissas produzem diversos entendimentos sobre o que é a língua, a cultura e sobre os motivos para uma criança aprender línguas estrangeiras. Na seção a seguir, iremos analisar alguns desses pressupostos.

HPC, língua e cultura: implicações para a educação linguística

Um dos achados das teorias que embasam a HPC afirma que quanto mais cedo é melhor para se aprender a pronúncia da língua estrangeira. De fato, ao longo de minha experiência como educadora de inglês para diversos públicos, percebo que as crianças parecem ter maior facilidade em reproduzir determinados sotaques do que os aprendizes mais velhos.

No entanto, analisando essa proposição, entendo que introduzir o ensino de língua estrangeira para crianças com base na justificativa de que elas irão aprender mais facilmente a pronúncia “correta” parece conceber a língua como sistema homogêneo e estanque. Nessa visão, cabe indagar: a pronúncia “correta” seria a pronúncia de quem? Certamente, não será a do falante “não nativo” ou do “falante nativo” de países periféricos (KACHRU, 1985).

A meu ver, tal concepção exclui os diversos repertórios linguísticos e as diversas práticas nas quais os falantes se engajam ao redor do mundo (principalmente quando se trata do inglês), além de contribuir para a manutenção da valorização dos sistemas fonológicos de países linguisticamente hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra (no caso da língua inglesa). Assim, parece correto afirmar que o falante nativo é colocado em posição central para a HPC, uma vez que, nessa perspectiva teórica, ele “detém” a língua “em sua totalidade” e é capaz de produzir a “pronúncia correta” da língua, habilidades que o aprendiz deve reproduzir, e, por isso, a infância é a melhor fase para se iniciar esse aprendizado. Assim, as relações de poder que subjazem a essas premissas são menosprezadas e a importância do contexto social e cultural dos aprendizes é diminuída.

Essa é outra questão problemática para a adoção da HPC para o ensino de línguas estrangeiras, conforme observado por Muñoz e Singleton (2011, p.2). Os autores relacionam as

pesquisas realizadas na área e concluem que o escopo da maioria delas considera somente a idade como variável determinante para se avaliar a eficácia do aprendizado de línguas estrangeiras na infância. Outros fatores, tais como questões sociais, culturais e linguísticas não são levados em consideração nas análises da maioria dos trabalhos relacionados pelos autores.

Com efeito, conforme observado por Merlo (2018), as teorias de aquisição citadas neste artigo parecem desconsiderar a associação inerente entre a língua a ser aprendida e o contexto sócio-histórico-cultural dos aprendizes, uma vez que, para essas teorias, os sujeitos são caracterizados apenas com relação à sua proficiência linguística, ou seja, ao seu distanciamento ou proximidade do “falante nativo”, tido como modelo linguístico a ser seguido. Podemos afirmar que a dissociação entre língua e cultura é bastante coerente com o modelo estruturalista, que concebe a língua como entidade abstrata e externa ao indivíduo (JORDÃO, 2006).

No entanto, se concebemos a língua como discurso (FOUCAULT, 2003), ou seja, como atividade produtora de sentidos, como práticas sociais (JORDÃO, 2016) e/ou repertórios (MENEZES DE SOUZA, 2019), torna-se impossível separar tais práticas dos arranjos culturais que circulam socialmente. Cultura, nessa visão, não é concebida a partir de uma concepção única, nacionalista, mas está relacionada à identidade dos indivíduos, e, como bem pontua Ferraz (2013, p. 245), “cada um de nós é formado por muitas identidades híbridas e mutantes”, ou seja, somos atravessados por culturas igualmente heterogêneas. É nesse entendimento que Jordão (2006, p. 7) afirma que “língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrários e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores”.

Desse modo, compreendo que a dissociação entre língua e cultura resultante das teorias de aquisição aqui mencionadas pode muito restringir o trabalho educacional de língua estrangeira com as crianças. Se conforme Ferraz (2013, p. 245), “cultura é identidade” e a sala de aula de língua estrangeira é, de acordo com Jordão (2006, p. 8), “local de formação de subjetividades”, ignorar o vínculo entre essas duas instâncias pode contribuir para o distanciamento entre a criança e a língua, que, por ser estrangeira, pode ser percebida como algo exclusivamente pertencente ao mundo do outro.

É importante mencionar que, apesar de evidenciar algumas implicações para a adoção das teorias de aquisição para se compreender o aprendizado de língua estrangeira por crianças, reconheço as significativas contribuições trazidas por tais teorias. Elas foram um marco para os estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira e um passo importante para motivar estudos adicionais. No entanto, reitero que tais pressupostos não devem ser a única forma de se

compreender o processo de aprendizagem, pois este deve ser considerado em seu contexto histórico, social e cultural.

Sendo assim, em que bases o aprendizado de língua estrangeira por crianças pode se fundamentar? Em concordância com Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), penso que a introdução do ensino de línguas para crianças não deve ser justificada somente em termos biológicos ou cognitivos. A idade pode ser um fator importante para o aprendizado de língua estrangeira, mas somente o é quando associado a outros fatores, tais como questões sociais, culturais e educacionais.

Desse modo, o desejo pelo aprendizado “quantitativo” – ou seja, quanto mais cedo a criança começar a aprender uma língua, maior será o “acúmulo” linguístico (supondo que a língua seja uma estrutura, a qual a criança poderá internalizar uma maior quantidade de “peças”) – é ressignificado. O aprendizado de uma língua estrangeira, nessa perspectiva, transpõe a retenção de estruturas linguísticas, abarcando, também, o aprendizado de “procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006, p. 8).

Nesse entendimento, o ensino de línguas estrangeiras deve focalizar a articulação entre objetivos linguísticos e educacionais (BRASIL, 2006, p. 91), sobretudo quando os aprendizes são crianças, que se encontram em fase crucial do desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural. Conforme demonstrado por Kawachi-Furlan *et al.* (2019), essa articulação não é somente necessária, mas também possível, tanto na educação linguística quanto no âmbito da formação docente. As autoras defendem que a educação de línguas estrangeiras para crianças tenha por base uma concepção discursiva de linguagem (FOUCAULT, 2003), assumindo-se como parte de um projeto de formação para a cidadania ao oferecer “subsídios para a proposição de práticas contextuais, que possibilitem que os aprendizes se apropriem da língua de maneira significativa, engajando-se em práticas discursivas que possibilitam seu posicionamento crítico diante da sociedade, como cidadão (JORDÃO, 2006)” (KAWACHI-FURLAN *et al.*, 2019, p. 276).

Em diálogo com essa visão, Menezes de Souza (2019) propõe que a educação de língua estrangeira para crianças tenha como objetivo principal assumir um compromisso com a sociedade por meio da sensibilização linguística dos aprendizes. Para o autor, esse conceito está relacionado ao fato de que aprender uma língua estrangeira pode possibilitar que as crianças percebam, por meio do contato com diferentes repertórios linguísticos, que as pessoas pensam, agem e se comunicam de maneira diferente. Assim, o principal propósito das aulas de língua

estrangeira para crianças transpõe a retenção de léxico e focaliza a apreciação das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 301).

Para mim, essa proposta para a educação linguística de crianças tende a valorizar a criança pelo que ela é, superando a projeção de seu potencial somente para o futuro, para o que a criança pode “vir a ser” se aprender uma língua estrangeira. É a partir desse entendimento que também defendo que

muito mais que o ganho intelectual e linguístico, a educação de língua estrangeira para crianças, ancorada na concepção de línguas como práticas sociais variáveis e multiformes e cuja finalidade principal seja sensibilizar linguisticamente, pode ensejar transformações nas relações sociais das crianças com o mundo, tanto no presente quanto no futuro (MERLO, 2018, p. 94).

Para terminar: quanto mais cedo é melhor, desde que...

Neste artigo, busquei resgatar pressupostos teóricos da HPC e refletir sobre algumas implicações epistemológicas para a transposição dessa hipótese para o aprendizado de língua estrangeira. Apesar do fato de que os pesquisadores ainda diverjam quanto à comprovação da HPC, discursos motivados por seus pressupostos, tais como “quanto mais cedo melhor”, têm se consolidado em diversos contextos em nosso país. Tais discursos devem, portanto, ser analisados em seu contexto sócio-histórico de produção.

Sabemos que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, físico e psicológico dos indivíduos. Assim, desde que o aprendizado de uma língua estrangeira tenha como foco contribuir de maneira positiva para esse desenvolvimento, possibilitando que as crianças tenham sua sensibilidade linguística aguçada (MENEZES DE SOUZA, 2019) e contribuindo para a formação de indivíduos sensíveis às diferenças existentes na sociedade, então certamente quanto mais cedo, melhor será.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.* v.1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15/12/2019.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners.* Cambridge: CUP, 2001.

CARVALHO, I; TONELLI, J.R.A. The younger, the harder: the challenges in teaching english to very young learners. *Revelli*, v.8, n.2, p. 1-18, junho, 2016.

DRISCOLL, P.; SIMPSON, H. Developing intercultural understanding in primary schools. In: BLAND, J. (org) *Teaching English to young learners: critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic, 2015. p. 148-167.

FERRAZ, D. M. Language and culture fostering peace: the contributions of critical education. *Revista de humanidades, tecnologia e cultura*, v. 3, n. 1, p. 239-250, dez./ 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2003 [1971].

GORDON, T. *Teaching children a second language*. Westport: Praeger, 2007.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

_____. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 41-53.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (orgs.) *English in the world: teaching and learning of language and literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KAWACHI-FURLAN, C. J. *et al.* Educação crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K. et al. *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 269-282.

KENNEDY, D. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

LENNEBERG, E. H. On explaining language. *Science*, v. 164, n. 3880, p. 635-643, maio/ 1969.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 2013.

MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL; B. SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 1, p. 9-34, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, M.C.R.. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 272f.

(Dissertação de Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, 2018.

MUÑOZ, C.; SINGLETON, D. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, v. 44, n. 1, p. 1 – 35, 2011. doi: 10.1017/S0261444810000327.

PARMA, A. F. Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo, melhor.” 168f. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas, 2013.

READ, C. Is younger better? *English teaching professional*, v. 28, p. 5-7, 2003.

YULE, G. *The study of language*. New York: Cambridge University Press, 2015.

PROFESSORES RUMO A UM ENSINO CONTEXTUALIZADO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM RECORTE DE EXPERIÊNCIA

João Paulo Buzinari de Souza¹

Maria Júlia Paduan Aranha²

Rita de Cássia Barbirato³

Thaís Helena Giacobbe Brugnerotto⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho é compartilhar uma experiência de implementação de uma unidade didática para o ensino de língua inglesa para crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Bárbara d'Oeste, no Estado de São Paulo. Essa experiência está vinculada a um curso de Formação de Professores de Inglês para Crianças que vem sendo realizado numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, coordenado pela Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato. Na experiência, a unidade didática utilizada tem como tema Healthy Eating. Apresentamos como está organizada e como foi sua implementação em sala de aula; destacamos os pontos positivos e a maneira como os professores conduziram as aulas com o material. Os trabalhos revelaram que é possível um trabalho contextualizado, centrado em um tema macro apontando para resultados muito animadores.

Palavras-chave: Ensino contextualizado. Alimentação saudável. Ensino de Língua Estrangeira para crianças. Rede Pública de Ensino.

Abstract: The aim in this paper is to share an experience about the implementation of a material to teach English for children from the third year, Fundamental I, from public schools in Santa Bárbara do Oeste, in São Paulo State. This experience is part of an English Teacher's Formation Course, which is being holding in partnership between the Education Office from the city and Federal University Of São Carlos – UFSCar, coordinated by Professor Rita de Cássia Barbirato. The experience related is based on the theme Healthy Eating, We will present and discuss the way it is organized and its implementation in classes; showing the positive points and the way the teachers conducted the classes with the material. The work reveal that it is possible to conduct a contextualized lesson, based on a macro theme with positive results about the textbooks we are elaborating.

Keywords: Contextualized learning. Healthy eating. Foreign language learning for children. Public schools.

¹ Professor de Inglês na Rede Municipal de Ensino de Santa Bárbara d'Oeste. E-mail: joaops22@yahoo.com.br

² Professora de Inglês na Rede Municipal de Ensino de Santa Bárbara d'Oeste. E-mail: mariajuliapaduan@outlook.com

³ Professora no Departamento de Letras - Área de Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Federal de São Carlos.

⁴ Professora de Inglês na Rede Municipal de Ensino de Santa Bárbara d'Oeste. E-mail: thais.giacobbe@gmail.com

Introdução

O ensino de Língua Inglesa começou a ser implementado nas escolas da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste há nove anos e, desde então, temos como principal objetivo despertar no aluno o gosto pela Língua Inglesa de forma contextualizada e interdisciplinar, desenvolvendo competências e habilidades para que tenham acesso à informação, a outras culturas e grupos sociais. E para alcançarmos este objetivo, sempre buscamos aprimorar nossa prática por meio de referências como materiais didáticos, outros profissionais e a troca de experiência entre os próprios membros do grupo de professores de Inglês nos encontros de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Entretanto, sentíamos a necessidade de termos uma qualificação mais respaldada para nosso trabalho; uma oportunidade de elaborarmos nosso próprio material de modo mais embasado em estudos, ao mesmo tempo em que pudéssemos refletir sobre nossas práticas em sala de aula. Foi assim que, em agosto de 2018, iniciamos o *Projeto de formação de professores e elaboração de material didático para o ensino de Inglês para crianças*, um curso de extensão promovido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d'Oeste e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e com orientação da Prof.^a Dra. Rita Barbirato.

Antes de iniciarmos a elaboração das novas unidades para compor nosso material didático, nos foi proposta uma reflexão sobre diferentes abordagens sobre o ensino de línguas e sobre nossas práticas em sala de aula. Ao começarmos a elaborar nossas unidades experimentais, iniciamos também uma reflexão sobre como tornar nosso material mais contextualizado com a realidade dos alunos e, neste sentido, definimos nosso trabalho com base na abordagem comunicativa (BREEN e CANDLIN, 1980; LITTLEWOOD, 1981; ALMEIDA FILHO, 1993; ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000).

E, a fim de melhor contextualizar nossa prática com tal abordagem, pois até então focávamos muito mais nosso material num contexto lexical/gramatical, nos foi proposto o trabalho com uma unidade piloto. O material foi elaborado pela Prof.^a Rita que contou com o auxílio de uma de suas orientandas à época para delinear o *layout* da unidade e foi proposto para aplicação com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Com o título *Healthy Eating*, a unidade tinha por objetivo contemplar alguns princípios embasadores da abordagem

comunicativa, entre eles ter um tema como eixo organizatório da unidade, no caso alimentação saudável; a tentativa de trabalhar a língua alvo em contexto, propiciar oportunidades de interação significativa e que fizesse sentido para as crianças, foco no sentido, no uso da língua ao invés do foco na forma, uma vez que um dos objetivos era que os alunos tivessem a oportunidade de falar e refletir sobre sua alimentação por meio da língua-alvo.

Relevância do trabalho

Desde a implantação da disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais do ensino público do estado de São Paulo, alguns desafios têm ocupado a cena da aula de inglês nesse contexto. Um desafio tem sido a falta de diretrizes, documentos ou orientações formais por parte das políticas públicas (TONELLI, 2005, SANTOS, 2010; ROCHA, 2007, LIMA, 2019). Além disso, a disciplina não está incorporada em todas as cidades (TANACA, 2017) e naquelas em que estão, os professores não tem encontrado muito suporte para pensar e definir um currículo que possa orientar o trabalho na sala de aula.

Alinhada a essa falta de diretrizes, os professores da rede pública têm lidado com a falta de material didático adequado para esse contexto, material que leve em consideração as especificidades do público infantil ao aprender uma Língua Estrangeira.

Por fim, a falta de preparação específica na maioria dos cursos de Letras, conforme demonstrado em estudos previamente realizados (CRISTOVÃO e GAMERO, 2009; PIRES, 2001; SANTOS, 2005, 2009; 2010; BENEDETTI, 2009; LIMA, 2019 para o ensino de Língua Inglesa para crianças vem se somar aos desafios enfrentados na prática de sala de aula.

Apontamos para o papel do professor como fundamental para que a aprendizagem possa ser bem sucedida e, dessa forma, reconhecemos a necessidade de formação continuada (bem como inicial) para professores, e pensando no contexto de ensino de inglês para crianças, que essa formação possa abordar as especificidades desse contexto e contribuir assim, para uma prática mais autônoma e reflexiva do professor (ABRAHÃO, 2006)

Defendemos que, engajar professores no processo de elaboração de seus próprios materiais didáticos, de forma teoricamente informada, como é o caso dos professores neste relato, pode contribuir muito para o processo de explicitação de abordagem (ALMEIDA

FILHO, 1993; ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000). De acordo com Almeida Filho, o professor precisa ser capaz de explicar sua prática de forma teoricamente informada para que ele possa fazer escolhas, tomar decisões acerca de sua prática.

No contexto apresentado neste artigo, os professores foram envolvidos no processo de elaboração de seus próprios materiais, e dessa forma, puderam assumir um papel de protagonistas deste trabalho de elaboração de material didático.

Na experiência relatada, tratamos de uma primeira experiência, na qual a unidade utilizada ainda não tinha sido elaborada pelos professores, uma vez que eles ainda estavam trabalhando na compreensão da proposta. Defendemos que no processo de formação de professores, no tocante à elaboração de material didático, os professores precisam de experiências concretas na sala de aula, para posterior reflexão e compreensões mais aprofundadas acerca de outros caminhos possíveis para suas aulas. A experiência que relatamos neste texto teve exatamente esse propósito: propiciar para os professores uma primeira experiência concreta na sala de aula com a abordagem proposta objetivando então que a partir dessa oportunidade, eles pudessem experimentar e refletir sobre a proposta e então, posteriormente, pudessem iniciar o trabalho de elaboração de suas próprias unidades.

Assim, este trabalho de elaboração das unidades didáticas veio atender uma necessidade reconhecida pelos professores para avançarem em suas práticas de sala de aula bem como para se desenvolverem na profissão.

O Ensino Contextualizado e Significativo de Inglês para crianças

A proposta de elaboração de material didático apresentada para o grupo de professores envolvidos no curso de formação foi baseada na abordagem comunicativa para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) a qual se pauta na concepção de língua como comunicação, no uso significativo da língua e no foco no sentido no processo de aquisição. De acordo com esses princípios, escolhemos trabalhar a partir do Planejamento Temático (NUNAN, 1988; RICHARDS, 2001) o qual é considerado uma das formas de concretização dos princípios da abordagem comunicativa. Tal tipo de planejamento não tem a forma como eixo organizador das experiências a serem criadas na sala de aula, ao invés tem temas que norteiam a elaboração das unidades. Em nosso caso, partimos de estórias infantis e temas

interdisciplinares para a escolha dos temas que serviram de eixo para as unidades didáticas. Na unidade apresentada e discutida neste artigo, temos um tema de natureza interdisciplinar, ou seja, alimentação saudável.

Durante o processo de elaboração da unidade, tivemos como objetivos: a) trazer insumo relevante, adequado e motivante para as crianças, b) trazer a língua alvo em contexto, para expressar significados e não palavras isoladas organizadas em categorias lexicais, c) criar experiências de aprendizagem semelhantes aos tipos de experiências que as crianças podem vivenciar fora da sala de aula.

Com base nesses objetivos, o trabalho de implementação da unidade *Healthy Eating* teve início em um piloto que foi aplicado em todos os terceiros anos da Rede Municipal de Ensino de Santa Bárbara do Oeste. Nas próximas sessões, descreveremos a unidade didática, primeiramente, apresentando seus objetivos e atividades. Na sequência apresentaremos e discutiremos as experiências de três professores do curso de formação com a unidade em questão e resultados obtidos com a utilização nas escolas. Apresentaremos também atividades importantes que vislumbramos e aplicamos para melhor aproveitar o potencial da unidade e que foram muito válidas no aprofundamento e contextualização dos conhecimentos dos alunos de nossas unidades escolares em relação ao tema.

A unidade *Healthy Eating* e os contextos das experiências

Composta por dez atividades em sete páginas, a unidade proposta para a realização da experiência piloto com os alunos propõe a aprendizagem da língua inglesa por meio de discussão e reflexão sobre hábitos alimentares saudáveis. Os principais objetivos que norteiam o trabalho com o material são: ensinar o que é alimentação saudável e os grupos de alimentos em Inglês e ensinar as cores dos alimentos para a finalidade de manter uma alimentação saudável por meio da língua-alvo.

No início, há um texto na língua alvo para contextualizar o assunto que será tratado na unidade; há uma definição sobre alimentação saudável e explicação sobre sua importância para a saúde e bem-estar. Em seguida, há ilustrações e nomes de alimentos considerados saudáveis. Consideramos importante que, ao terem este primeiro contato, as crianças possam

reconhecer um pouco do seu dia a dia apropriando-se de um vocabulário que faça parte da realidade alimentar e ampliar sua conscientização de seu consumo para manter boa saúde.

Após terem se familiarizado com o tema, os alunos então podem aprofundar seus conhecimentos e têm a oportunidade de expressarem suas preferências alimentares. As atividades propostas em seguida estimulam-nos a produção de enunciados que tenham sentido, pois podem usar o verbo *to like* para falarem de seus alimentos favoritos e interagirem com o professor e demais colegas de sala por meio de diferentes dinâmicas pensadas a partir do insumo. Na terceira e quarta atividades, os fragmentos de textos propostos ajudam as crianças a compreenderem os cinco grupos alimentares e a importância de se estabelecer um equilíbrio entre eles; ressalta ainda a necessidade de considerar a variedade de cores ao fazer o prato. Apresentamos, a seguir, o texto utilizado na unidade:



Dairy are excellent sources of calcium, which is essential for strong and healthy bones.



Fruit provides vitamins, minerals, dietary fiber and many phytonutrients that help your body stay healthy.



Vegetables give you vitamins and antioxidants which keep you healthy. They also contain fiber to keep your digestive system healthy.



Grains are an important source of energy to grow, develop and learn.



Meat and alternatives are an important source of iron and protein.

Os pontos gramaticais potenciais indicados para trabalho na unidade são vistos a partir do sentido a ser alcançado pelos alunos na realização das atividades, ou seja, são propostos a partir de situações que estimulam os alunos a usarem a língua alvo em situações reais. Cores, vocabulário referente aos grupos alimentares e verbos no tempo presente (principalmente o verbo *to like*) são aspectos linguísticos potenciais que podem ser explorados nas atividades da unidade com o intuito de fazer com que saibam onde poderão empregar tais estruturas em diferentes enunciados.

Algumas das atividades também contemplam uma visão mais lúdica, que permite os alunos realiza-las de maneira mais prazerosa. Recorte e colagem, caça-palavras e jogo com quiz proporcionam aprendizagem sobre a alimentação ao mesmo tempo em que podem usar sua criatividade, conforme podemos observar a seguir:

**THERE ARE MANY KEYS TO HEALTHY EATING IN THIS PUZZLE.
CAN YOU FIND THEM ALL?**

M P K J D T S N A S C S F F G G E S N I A R G N O D E K F E T F R U I T S A A A F V S X A J R Y T V V E J E Y U E E G H W P V R V B S P C R I R Z L Y P N X I A Y E V W R C N Y K B U J A E X Y L O O I M W S A R W J P N Z E B L S K C U R D N H Z I T C X A E U T G W U W D S O E S X C T M M A J X U C O W G I E U D E J R E P J W F T G F K L I M G S E M Y N A A H J L F W S R E M R M Z T Y G E V P A S Y V V Z G B S Y R Y X Y C F D U X J J D W M W R S M	GRAINS VEGETABLES FRUITS MILK MEAT NUTRIENTS
---	---

Food quiz! Circle the correct answer.

A

A food made from milk.

- Hamburger
Cheese
Chicken

B

It is very good for your bones.

Milk

Egg

Bread

C

It is a source of iron.

Egg

Meat

Cake

No término da unidade, há ainda a proposta de uma atividade extra na qual o aluno cria um cardápio saudável. O professor pode distribuir folhas de sulfite à classe e promover uma competição individual ou em grupos. O importante é que possam usar os nomes dos alimentos e também frases já utilizadas em atividades anteriores. E como prêmio, sugere-se um certificado especial. Apresentamos na sequência a atividade:

Do it yourself



Create your own healthy menu. The healthiest and most creative menu could be awarded a special certificate.

Após descrever a unidade didática, apresentamos na próxima sessão a análise da aplicação por três dos professores participantes do curso de formação.

Contextos das Experiências – As escolas

Dando um breve contexto sobre as escolas onde realizamos nossas experiências, descreveremos brevemente características gerais e específicas de duas unidades onde atuamos com a disciplina no município.

A EMEFEI “Professora Gessi Terezinha Buschinelli Carneiro” é uma unidade escolar que atende crianças de 04 à 10 anos, possuindo um total de 372 alunos, divididos entre 284 alunos do Ensino Fundamental I e 88 alunos da Educação Infantil. Localizada em um bairro da periferia de Santa Bárbara d’Oeste, é uma escola de período regular, atendendo nos períodos matutino e vespertino. Possui 14 salas de aula, sendo elas duas turmas de Jardins I e II, e duas turmas de 1º à 5º anos. A escola dispõe de biblioteca, quadra de esportes, sala de informática e sala de atendimento para Educação Especial. Os alunos do Ensino Fundamental I têm como currículo as matérias: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação para o Trânsito e Educação Física. Também possui as disciplinas de Língua Inglesa, Informática e Musicalização como projetos.

É uma escola localizada em um bairro periférico, e atende alguns alunos em situações de vulnerabilidade social, dentre eles casos de violência doméstica, psicológica, realidades socioeconômicas muito baixas e condições de moradias precárias.

O CIEP “Angélica Segá Tremocoldi” é uma unidade de ensino em período integral (assim como sugere sua sigla inicial – Centro Integral de Educação Pública). Está também situada em um bairro periférico do município e atende atualmente cerca de 360 alunos matriculados nas cinco séries iniciais do Ensino Fundamental. Além das mesmas disciplinas oficiais do currículo que mencionamos acima, os alunos também contam com a de Língua Inglesa e oficinas como xadrez, dança, informática e capoeira. Os estudantes permanecem na escola por nove horas, sendo uma destinada ao horário de almoço. A unidade escolar está sempre em busca de desenvolver um trabalho interdisciplinar, que contribua, ao mesmo tempo, para o conhecimento cultural e social dos alunos e interação com a comunidade: são mostras científico-culturais, apresentações de trabalhos artísticos desenvolvidos nas oficinas, projetos de leitura, projeto da horta (como mencionaremos abaixo), dentre outros. Os gestores da escola estão sempre empenhados em manter uma integração eficiente entre todos os professores e demais funcionários da unidade; há um expressivo apoio em relação às atividades desenvolvidas na disciplina de Inglês. Entretanto, encontramos também situações bastante desafiadoras quando falamos das limitações de recursos e espaço físico para a

realização das atividades; as crianças atendidas também, em vários casos, são oriundas de famílias carentes ou com algum tipo de vulnerabilidade social.

Nas escolas de período regular, a matéria de Língua Inglesa conta com uma aula de 60 minutos por semana, e no ensino de período integral os alunos do primeiro ao terceiro ano também contam com uma aula semanal e no quarto e quintos anos são duas aulas semanais também com 60 minutos cada.

Quanto aos materiais didáticos para as aulas, ainda não temos um material didático de Inglês e contamos com fotocopiadoras nas unidades onde são impressas as atividades elaboradas nos anos anteriores em horário de trabalho coletivo dos professores. Por esse motivo, estamos em trabalho de elaboração de um material oficial, que será proposto em todas as escolas e que está sendo construído com a devida reflexão na teoria.

O uso de outros recursos para o trabalho com a Língua Estrangeira também é bastante incerto e irregular entre as unidades de ensino. Enquanto há escolas onde há maior facilidade no acesso a TVs, Datashow, equipamentos de som, dentre outros recursos, há outras que não contam com tais componentes, o que dificulta planejarmos de forma unânime atividades que contemplem tais recursos.

Ainda ressaltamos como bastante desafiadora a realidade do número de alunos por sala, que varia entre 28 a 35 alunos por sala, dependendo da série; consideramos mais complexa a realização de atividades de conversação e outras dinâmicas que necessitem de maior atenção e/ou avaliação de cada indivíduo.

Os professores participantes da experiência

Descrevemos, a seguir, um pouco da carreira dos profissionais envolvidos nas experiências proporcionadas pela aplicação da unidade.

O primeiro profissional⁵ é formado em Letras (Licenciatura em Português e Inglês) pela Anhanguera Educacional e é pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atua na área da Educação há doze anos; na rede municipal de Santa Bárbara d'Oeste desde novembro de 2010. Também atua como Monitor

⁵ Os nomes de cada profissional não foram citados neste momento.

de Informática para pessoas com Deficiência Visual no Centro de Promoção à Cidadania da Pessoa com Deficiência Visual em Americana – SP.

O segundo profissional é graduado em Letras (Licenciatura em Português/Inglês), Pedagogia e Licenciatura em Artes. Também é pós-graduado em diversas áreas da educação, dentre elas Psicopedagogia, Música na Educação e Arte na Educação Infantil. Atua na rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste como professor do Ensino Fundamental (disciplinas oficiais) e como Professor de Inglês. No Ensino Fundamental, tem atuado desde 2002 e na disciplina de Língua Inglesa, desde 2013.

O terceiro profissional é graduado pela FAM – Faculdade de Americana, formado em Letras Português-Inglês (2009), pós-graduado em Didática da Língua Inglesa, Metodologias e Práticas Educativas no Ensino Fundamental e Ludicidade, professor na Rede Municipal de Santa Bárbara d'Oeste desde 2014, atuando na área de educação há 10 anos.

Relato de experiências com a unidade *Healthy Eating*

A unidade foi, então, proposta para as turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste. Antes, porém, da aplicação, vale lembrar que tudo foi cuidadosamente planejado para que tudo transcorresse bem e tanto professores quanto alunos pudessem sentir-se à vontade. Além da preparação de um *teachers' guide* preparado pela orientadora do curso, também realizamos aulas preparatórias nas quais pudemos discutir aspectos teóricos que embasaram a elaboração da unidade e nossas práticas pedagógicas em sala de aula. Fizemos um combinado de aplicarmos as atividades todos no mesmo período para que pudéssemos socializar os resultados obtidos, tanto positivos quanto dificuldades encontradas no percurso. Sessões de discussão e reflexão sobre o uso do material em classe foram desenvolvidas e todos tiveram a oportunidade de ouvir e compartilhar suas experiências.

Dentre as questões levantadas nessas sessões de reflexão, o uso da Língua Materna na rotina das atividades foi levado em consideração e concordamos que deveria ser usada como apoio para ajudar o aluno na compreensão dos enunciados. O importante, no caso, é dar oportunidade às crianças de identificarem e falarem palavras que eventualmente possam conhecer previamente antes de ser mostrada a tradução. Como estratégia, leríamos os

enunciados e daríamos a oportunidade de verbalizarem sua compreensão e então reforçaríamos com a língua materna para um melhor entendimento, se houvesse necessidade.

Outra questão que tivemos que levar em conta foi a realidade heterogênea que encontramos nas escolas, pois atuamos em unidades escolares com realidades sociais e de funcionamento diferentes e, portanto, teríamos que estar cientes do diferente desempenho que poderíamos obter com cada realidade.

Em geral, a motivação dos alunos ao longo das aulas nas quais utilizamos a unidade foi muito positiva. A unidade despertou-lhes um significativo interesse a começar pelo *layout* e ilustrações em cores das páginas, pois era algo diferente do que normalmente estavam acostumados a usar (geralmente cópias em preto e branco). Também sentiram gosto pelo tema proposto, pois notaram que era algo atrelado de alguma forma com suas vidas.

Quanto ao aproveitamento e desempenho nas atividades, conseguimos obter sucesso em sua maioria. Por outro lado, as atividades que envolveram leitura e compreensão de textos nos demandou maior esforço para melhor aproveitamento. Ao propormos a introdução, notamos que não foi difícil para eles identificar o tema, pois as ilustrações presentes na primeira página logo demonstraram que algo sobre alimentação seria trabalhado. Ao lermos o texto introdutório, de acordo com a estratégia que havíamos combinado, tivemos resultados diferentes com as turmas, mas, em geral, os alunos conseguiram compreender pelo menos alguma palavra do texto antes de iniciar o trabalho de leitura com o auxílio do professor; reconheceram também com facilidade os nomes dos alimentos nas ilustrações encontradas na sequência da unidade.

A atividade com textos sobre os grupos de alimentos foi mais desafiadora para eles em relação à compreensão, pois não estavam acostumados a lidar com enunciados maiores em Inglês. Entretanto, cada fragmento foi lido e discutido de forma que conseguissem identificar palavras já conhecidas previamente e compreender a função dos respectivos grupos. Também tivemos desempenhos diferentes nas turmas nessa atividade, mas evidenciamos a importância de valorizar o conhecimento prévio que os alunos traziam. Mencionamos, inclusive, um exemplo bem curioso ao lermos o trecho sobre o grupo das carnes: ao lermos sobre os nutrientes típicos deste grupo, os alunos identificaram a palavra *iron*, referente ao ferro; e fizeram tal descoberta por conta da expressão *Iron Man*, que estão acostumados a ver em jogos e outras mídias.

Os elementos gramaticais potenciais também entraram no contexto de maneira mais comunicativa possível, pois, na medida em que as atividades foram propostas, tais elementos foram empregados de acordo com a necessidade da atividade para que chegassem ao sentido desejado. Houve, inclusive, itens gramaticais facilmente identificados pelos alunos, tais como as cores e o verbo *to like*, que também estão acostumados a ver em mídias sociais. Para a nossa prática em sala de aula, esse aspecto também é interessante, pois nos traz uma mudança de olhar. Anteriormente, na maioria das vezes, usávamos tais elementos de maneira isolada e artificial, expondo-os nas aulas de forma mecanizada e irreal. Nessa experiência, tivemos a oportunidade, com o uso do tema na unidade, de trabalhar com os conhecimentos linguísticos essencialmente vinculados às experiências dos alunos e aos conhecimentos oferecidos, que podem fazer diferença em suas vidas.

Consideramos o tema *Healthy Eating* muito motivador para a aprendizagem da Língua Inglesa pelos alunos. Certamente por terem trabalhado com o mesmo assunto em outras disciplinas e também por ser algo relevante na rotina de muitas famílias, verificamos que o tema não era estranho a eles; pelo contrário, algumas turmas mostraram um conhecimento bastante aprofundado sobre a questão. Conseqüentemente, por ser algo que aproxima de seu contexto de vida, percebemos certa baixa no filtro afetivo (KRASHEN, 1982) dos alunos; sentiam-se mais à vontade para discutir sobre as atividades e usar a Língua Estrangeira. O tema também proporcionou um espaço democrático nas discussões: mesmo para aqueles alunos que a questão da alimentação saudável ainda não tenha ficado muito clara (talvez pelos hábitos alimentares comuns em seu cotidiano), tiveram também suas opiniões respeitadas e utilizaram a língua alvo em contexto.

Healthy Eating – atividades extras

Para finalizar a unidade proposta, consideramos que seria proveitoso ter um produto final, no qual os alunos pudessem usar a criatividade, explorando suas habilidades manuais, imaginativas e que, além disso, colocassem em prática o conteúdo aprendido na unidade. Evidenciamos também como um ensino contextualizado, mais significativo e comunicativo nos traz a chance de expansão e introdução de novos assuntos de interesse dos alunos de forma interdisciplinar. Destacamos, a seguir, um pouco da nossa experiência com a atividade

proposta no término da unidade e também com um projeto de horta, desenvolvido de forma interdisciplinar por um dos autores deste artigo em uma das escolas aqui descritas.

Menu and Certificate

Como fechamento da unidade, havia uma atividade que solicitava a elaboração de um cardápio saudável. Pedimos, então, aos alunos que produzissem um “*Menu*”. Ao iniciar a aula, levamos aos alunos, cardápios de restaurantes que adquirimos na internet para que eles pudessem visualizar, tendo em vista que algumas crianças nunca estiveram em um restaurante ou haviam contemplado um cardápio de forma concreta. Assim, pedimos a eles que se imaginassem “*chefs*” de um restaurante saudável. É importante ressaltar que, a todo momento, nós fazíamos o uso da língua alvo, e que usamos a língua materna apenas como apoio, quando notávamos que os alunos não compreendiam o que dizíamos.

Para trazer um maior desafio aos nossos alunos, especificamos que eles teriam algumas diretrizes a seguir, dentre elas, o cardápio deveria ser totalmente em inglês (eles deveriam utilizar a unidade como referência), o restaurante teria de servir somente alimentos saudáveis, eles deveriam dar um nome para seus restaurantes e que dedicação e capricho ao criá-lo também seriam indispensáveis. Então, explicamos que de todos os cardápios que contivessem as distinções que havíamos solicitado, escolheríamos apenas um deles para premiar com o certificado de “The Best Restaurant Awards”. O certificado foi criado de forma simples e computadorizada, onde escreveríamos o nome do restaurante premiado e o nome do “*chef*” triunfante.



Eles ficaram entusiasmados com a ideia. Entregamos a eles uma folha de sulfite 40, explicamos que eles poderiam dobrar, recortar da forma que preferissem e também disponibilizamos em cima da mesa os materiais necessários como, lápis de cor, canetinhas coloridas, colas, tesouras e réguas. Dissemos a eles que deveriam ilustrar seus cardápios de forma criativa e extraordinária. Eles iniciaram seus trabalhos de forma individual, e enquanto elaboravam seus cardápios, caminhávamos pela classe, verificando, auxiliando e os motivando. Os alunos dispunham da unidade para escrever os nomes dos alimentos que gostariam de servir em seus restaurantes, no entanto muitos alunos ousaram e escreveram alimentos que não haviam sido mencionados na unidade. Alguns deles solicitavam ajuda para escrever alimentos e bebidas que não foram referidas na unidade, outros se arriscavam utilizando seus conhecimentos prévios. Para que isso ocorresse, escrevíamos ou corrigíamos as palavras requisitadas na lousa.

Os alunos produziram cardápios sensacionais. Sentimos que todos se envolveram na elaboração da atividade. Consideramos um ganho na aprendizagem da Língua Inglesa no sentido de utilizarem o vocabulário dos alimentos de forma contextualizada no gênero textual de um cardápio; também puderam utilizar expressões típicas em locais de alimentação e ainda conhecer a descrição de preços em diferentes moedas. E pudemos perceber que eles se sentiram animados, confiantes e empenhados ao realizar o trabalho. Antes de escolher o vencedor, pedimos a eles que compartilhassem seus “*menus*” com seus colegas de classe e também explicamos a eles como fazer um pedido em inglês utilizando a expressão: “*I would like to order,... please*”. Eles se divertiram fazendo pedidos nos restaurantes de seus amigos.

No momento da escolha do cardápio vitorioso, foi desafiador, pois todos estavam muito bons. Em algumas salas, tivemos o apoio das estagiárias, que auxiliaram nesse momento, pois foi difícil escolher apenas um cardápio tendo em vista que todos se empenharam em produzir seus *menus*. E também por se tratar de crianças, não gostaríamos de vê-las tristes por não terem vencido.

O preço dos alimentos foi outro assunto gerado a partir da produção do cardápio e, talvez, a parte mais divertida, pois conforme alguns alunos haviam visto nos *menus* que trouxemos para a aula, verificaram que os preços eram diferentes, principalmente por se tratar de *dólar*. Explicamos a eles a diferença entre real e *dólar*, e eles se arriscavam em converter os valores para que seus cardápios parecessem ainda mais realistas. Procuramos não prolongar

tanto a questão monetária surgida, mas de uma forma bem sucinta, procuramos expor a diferença na cotação de ambas as moedas para que pudessem ter uma breve noção também dessa diferença entre as culturas e estabelecer preços coerentes aos seus cardápios, como se estivessem numa realidade dos valores corretos dos alimentos.

Projeto pomar horta na educação

No CIEP “Angélica Segá Tremocoldi”, aproveitamos a oportunidade da conscientização dos alunos sobre a alimentação saudável, por meio do insumo da unidade, e realizamos um vínculo com uma atividade no Projeto Horta Pomar na Educação; também sempre tendo em vista a aprendizagem e a comunicação com a Língua Estrangeira.

Tal projeto foi promovido na unidade escolar e teve como principal objetivo trabalhar em conjunto com educadores, alunos, funcionários e comunidade por meio de um modelo de horta/pomar que desenvolva conhecimento ambiental, trabalho com a questão social e consciência sustentável. Foi então destinado um pequeno espaço do local onde foram plantadas verduras, ervas medicinais e para tempero e árvores frutíferas. Por meio de um trabalho interdisciplinar, os alunos podem ir ao local e aprender sobre as ervas e frutas e seus benefícios à saúde; participar do preparo da terra e do plantio de mudas e buscar junto a familiares e comunidade outras informações sobre o cultivo e manutenção do espaço verde.

No caso da disciplina de Língua Inglesa, a fim de ampliarmos a consciência sobre alimentação saudável e também ambiental, propomos uma atividade na qual os alunos participariam de um plantio de mudas. Os principais objetivos com tal procedimento foram proporcionar a aprendizagem do vocabulário das plantas e utensílios de forma contextualizada e promover a interação entre os participantes por meio da Língua Estrangeira na realização dos procedimentos.

Antes de irmos ao local, realizamos uma sensibilização com os alunos para que soubessem brevemente o que realizaríamos no espaço da horta, o nome das plantas e também dos utensílios a serem utilizados. Em seguida, com auxílio do professor Eduardo⁶, que é o principal responsável pelos cuidados no local, os alunos puderam participar do plantio de

⁶ Nome fictício.

mudas de hortelã e orégano. Participaram do preparo das caixinhas de leite (onde plantaram as mudas), da coleta da terra e do adubo e da primeira irrigação. Nesse sentido, procuramos fazer toda essa interação com a Língua Inglesa, usando a Língua Materna apenas quando necessário, para que, ao mesmo tempo que pudessem usar o idioma de forma contextualizada, também pudessem sentir-se à vontade no espaço.

Após o plantio, os alunos deixaram suas mudas aos cuidados do professor Eduardo e também do zelador da escola, que irrigaram e tomaram os demais cuidados para o crescimento das mudas. E então, passados aproximadamente quarenta e cinco dias, os alunos puderam levar suas mudas para casa. A fim de expandirmos a aprendizagem do Inglês também à comunidade, colocamos pequenas placas de identificação nas caixinhas contendo o nome dos alunos, a espécie plantada e dicas de uso para com a mesma planta.



Ao concluirmos essa atividade com os alunos em um local tão peculiar como a horta, concluímos evidenciando dois aspectos muito importantes: o primeiro foi o fato de terem tido contato com a língua alvo fora das paredes da sala de aula, onde ficam predominantemente limitamos à realização das atividades que lhes permitem o contato com o Inglês; o segundo foi o valor que deram para as mudas que levaram embora, um produto final que veio concretizar toda a jornada realizada com a proposta.

Considerações finais

A aplicação da unidade com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental em nossas escolas foi uma proposta bastante inovadora, tanto para os alunos quanto para os professores.

Ficou muito evidente para nós que as atividades, que estão ligadas ao tema da alimentação saudável, proporcionaram conhecimento da vida cotidiana e fortaleceram o vínculo dos alunos com a língua alvo.

Para nós, professores de Língua Estrangeira e participantes de um curso reflexivo sobre o ensino e aprendizagem de um novo idioma, a oportunidade de utilizarmos na nossa realidade um material cuja abordagem está mais focada em um ensino comunicativo nos faz repensar sobre nossa prática e termos maior convicção do quão importante é proporcionar um insumo significativo, bem organizado em atividades que ajudem nossos alunos a terem gosto pela aprendizagem da nova língua. E, por estarmos respaldados por estudos e reflexões sobre a teoria, sentimo-nos mais seguros ao colocar tal conteúdo em prática: além de evitarmos uma abordagem mais implícita. Ficou claro para nós a importância de podermos refletir de forma embasada nossa prática em sala de aula.

Ao tirarmos o foco de um ensino mais lexical/gramatical e darmos maior ênfase ao sentido/comunicação, notamos que a aula não fica mais tão previsível e controlada com mera exposição de regras e vocabulário isolado. Entretanto, sentimos que abrimos espaço para a contemplação de outras atividades e projetos interdisciplinares que podem vincular-se ao tema proposto na unidade e, conseqüentemente, expandir o uso da Língua Inglesa agregando mais conhecimento à vida dos alunos. Mesmo com algumas dificuldades enfrentadas ao longo do processo, inclusive com a leitura e interpretação dos textos, notamos que houve um aproveitamento significativo da proposta da unidade pelas turmas nas escolas.

Queremos destacar que essa experiência foi realizada em escolas públicas, com todas as dificuldades, adversidades e desafios comuns a todas as escolas públicas brasileiras. Não se tratou de trabalhar em contexto privilegiado, nem tampouco recebemos algum tipo de recurso tecnológico para viabilizar a realização da experiência. Como resultado, pudemos constatar que é possível um ensino contextualizado, com foco no sentido, adequado para o público infantil mesmo em contexto árido, como em um trabalho de semear sementes e esperar pelo melhor. Em nosso caso, o maior envolvimento e motivação de nossas crianças aprendizes vieram mostrar que essas sementes vingaram e poderão crescer. Essa experiência nos fez reconhecer que podemos melhorar a cada dia e nos fez acreditar mais ainda no potencial da escola pública como espaço para aprendizagem da Língua Inglesa. Essa experiência veio ainda nos mostrar o quanto é importante o papel do professor no processo de ensino e

aprendizagem de línguas e o quanto é importante e válida a oportunidade de se engajar em formação continuada de professores de línguas. Sabemos, porém, que muito ainda há para se aprender, para analisar e compreender, mas o importante é reconhecer que já estamos trilhando o caminho.

Desejamos, enfim, com este trabalho, apresentar vivências que consideramos tão enriquecedoras para nossa prática em sala de aula e elaboração de material didático. Temos o intuito de contribuir para que o ensino de Língua Estrangeira para crianças se torne cada vez mais valorizado e atraente; que os alunos possam sentir-se motivados por meio de uma aprendizagem mais contextualizada, interdisciplinar e que encontrem identidade em suas vidas.

Referências

ABRAHÃO, M.H.V. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Olhando para o futuro*. Contexturas, São Paulo, v. 9, n.1, p. 55-62, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.36,p. 23-42, 2000.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C.N. The Essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89 – 112, 1980.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LIMA, A. P. *Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês para Crianças do Ensino Fundamental I: Possibilidades para a Formação e Trabalho Docente*. Tese de Doutorado. UNESP. Rio Claro. 2019

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Language Press, 1981.

NUNAN, D. *Syllabus Design*. Oxford University Press, 1988.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões*, Porto Alegre, 2004. p. 19-42.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para criança no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes, 2007.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?* Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópico*, v.8, n.1, p. 49 – 64, jan./abr., 2010

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.

48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009. 272 SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de letras na UNEMAT/SINOP: reflexões acerca da formação de docentes de língua ingl

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

O PARECER DESCRITIVO NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS APRENDENDO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bruna Alessandra Graef Bueno¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²

RESUMO: A avaliação é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem e por este motivo, é necessário que sejam selecionados instrumentos que auxiliem o professor a sistematizá-la. No ensino de língua inglesa para crianças (LIC), a avaliação é geralmente feita por meio de observação das atividades que são realizadas ao longo das aulas e, habitualmente, não segue critérios pré-estabelecidos tornando este processo demasiadamente subjetivo. O objetivo principal deste artigo é apresentar uma grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN) para ser utilizada como instrumento orientador da avaliação e, posteriormente, na redação de pareceres descritivos (PD) para registrar e reportar para os pais e/ou responsáveis o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno nas aulas de língua inglesa (LI). A GCAN foi proposta a partir da análise de PD de alunos do primeiro ano do ensino fundamental I de um colégio privado do norte do Paraná e, a partir da análise se observou a ausência de aspectos relacionados à aprendizagem da língua inglesa. Além da proposição da Grade apresentamos, com vistas a fornecer um exemplo concreto do uso da GCAN, um PD exemplificador fictício contendo informações hipótéticas de um aluno em situação de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Aprendizagem. Inglês. Criança. Parecer descritivo.

ABSTRACT: Assessment is an essential element in the teaching and learning process and, for this reason, it is necessary to select instruments in order to help the teacher to systematize it. In the teaching of English to children, assessment is usually done by observing the activities that are carried out throughout classes and, usually, does not follow pre-established criteria making this process too subjective. The main objective of this article is to present a grid of evaluative criteria guiding (GECG) to be used as an instrument of assessment and, later, in the writing of descriptive reports (DR) to register and report to parents the developmental student learning in English language classes. The GECG was proposed from the analyses of DR of first year students of elementary school of a private school in the north of Paraná and, from this analysis, it was observed the absence of aspects related to English language learning. In addition to the GRID proposition we present, with a view to providing a concrete example of the use of GECG, a fictional exemplifying DR containing hypothetical information of a student in assessment situation.

KEYWORDS: Assessment. Learning. English. Children. Descriptive report.

Introdução

¹ Docente do quadro efetivo na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: brunagraef@hotmail.com

² Docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

O crescente interesse por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC), em especial da língua inglesa (LI), decorre de diversos motivos. Dentre eles, destacam-se os processos de globalização e os modos como este idioma vem influenciando a vida das pessoas, em especial de crianças pequenas³ (CAMERON, 2003; PIRES, 2004; TANACA, 2017, para citar alguns).

No Brasil, tendo em vista a grande quantidade de cursos em institutos de idiomas e a oferta de LI nas séries iniciais do ensino fundamental tanto em contexto público quanto privado, as discussões acerca desta temática também têm ganhado visibilidade (TONELLI, 2005; SANTOS, 2005; ROCHA, 2010; RINALDI, 2014; TANACA, 2017, entre outros). Tanaca (2017, p. 30) destaca que

[...] existe um movimento crescente pela oferta da LI, cada vez mais cedo, por parte de famílias e outras instituições, independente de condições de ensino e aprendizagem, na crença de que a proficiência nesta língua se constitui em condição para participação e inserção social da população em processos e demandas da globalização (TANACA, 2017, p. 30).

Tendo em conta que a avaliação é parte inerente ao processo de ensino e de aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016), torna-se inevitável um olhar crítico e reflexivo para essa temática.

A partir de um mapeamento de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, realizado por Tonelli e Pádua (2017), constatou-se que ainda são poucas as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ensino de língua inglesa para crianças (LIC), temática deste trabalho. Ao realizar uma busca nas bases de dados de teses e dissertações,⁴ constatamos que também são incipientes os trabalhos voltados à proposição de instrumentos que auxiliem o professor na avaliação da aprendizagem de LIC. Nesse escopo, temos os trabalhos de Andrade (2016), Pádua (2016) e Tonelli e Pádua (2016) que propuseram, respectivamente, uma grade de registro da avaliação da oralidade; a sistematização do portfólio, e o dispositivo sequência didática como instrumentos de registro da avaliação em LIC⁵.

Prática bastante comum no contexto em tela é o uso do parecer descritivo (PD) como instrumento para registrar e reportar o desenvolvimento do aluno ao longo de um determinado período. Assim, justificamos a escolha deste tema para 1) preencher uma lacuna nas pesquisas

³ Consideramos crianças pessoas até 12 anos de idade incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente- lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990.

⁴ Utilizamos as seguintes bases de dados para a pesquisa: 1) Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações; 2) Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; 3) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- UEL.

⁵ Merecem destaque os trabalhos de Barbosa (2014) e de Oliveira (2018).

realizadas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e, principalmente de avaliação de LIC no âmbito brasileiro; e 2) suprir a escassez de critérios que orientem a prática de redigir PD da aprendizagem no contexto de ensino de LIC. Além disso, a nossa motivação para nos debruçar sobre a temática desta pesquisa nasceu da necessidade, enquanto docentes e pesquisadoras de LIC, posto que, nesse contexto, o PD constitui-se em uma das principais formas de reportar aos pais e à escola o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos⁶.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma grade de critérios avaliativos que sirva como instrumento de registro da observação da aprendizagem em LI e para que o professor se oriente por meio dos critérios ali dispostos para, a partir deles, por meio do PD, reportar aos pais e/ou responsáveis os resultados da aprendizagem de forma clara e compreensível.

Além da parte da introdutória, este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla⁷, está organizado em sete seções: na primeira, trazemos a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Na sequência, apresentamos o parecer descritivo como uma possível forma de registro e relato do desenvolvimento e da aprendizagem de LIC. Na terceira seção, descrevemos o contexto de pesquisa e, posteriormente, a análise dos PD redigidos no ano de 2018 para, em seguida, na quinta parte, descrever a proposta e a grade de critérios avaliativos norteadores. Na sequência, explicitamos como sistematizar o uso da grade para a redação do PD. Por fim, discorreremos sobre as considerações finais.

Avaliação no contexto de ensino de inglês para crianças

O campo de pesquisa de avaliação de LIC tem se mostrado emergente (MCKAY, 2006; TSAGARI, 2016) e, embora muitas vezes não nos demos conta, a avaliação faz parte do dia a dia escolar, pois conforme afirma Tsagari (2016, p. 11), “A avaliação constitui um importante aspecto na prática diária dos professores”.

Para Hoffmann (2012, p.13), a avaliação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”⁸. Para Tonelli e Quevedo-Camargo (2016, p.

⁶ Neste contexto de pesquisa há um professor regente para cada turma e, professores de disciplinas extras curriculares (língua inglesa, ensino religioso, música e educação física). Sendo assim, todos os professores, regentes ou não, utilizam o parecer descritivo como principal instrumento de registro da aprendizagem das crianças. Este instrumento é utilizado como forma de reportar a aprendizagem do aluno aos pais e à direção escolar na etapa de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental I.

⁷ Recorte de pesquisa mais ampla desenvolvida pela primeira autora, sob a orientação da segunda. Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de especialização da primeira autora, este artigo foi co-construído pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação.

⁸ Objeto avaliado refere-se ao objeto de ensino em si.

923), a avaliação “é um componente importante de qualquer processo de ensino e aprendizagem”, diante disso, acreditamos que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são uma via de mão única, a qual leva os alunos ao desenvolvimento e à aprendizagem, sendo a avaliação indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem de LIC pode, além de medir a aprendizagem em si, subsidiar a prática de ensino posto que, pautado nos resultados obtidos a partir da avaliação, o professor poderá analisá-los e, posteriormente, se for o caso, (re)orientar suas práticas docente buscando a melhoria do objeto avaliado.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa nos auxilia a ter uma visão da complexidade do processo avaliativo no ensino de LIC, bem como da necessidade de buscar maneiras para avaliar as crianças seguindo critérios bem definidos para que a avaliação, no contexto em tela, seja válida⁹ e utilizada em função da aprendizagem e do desenvolvimento, não só linguístico, mas social, motor e afetivo. Nas palavras de Rinaldi (2014, p. 279), a criança “está em processo de formação biológica, cognitiva e emocional”, e, portanto, esses aspectos precisam também ser considerados durante todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Convém salientar ainda que, ao avaliar o desenvolvimento linguístico do público infantil¹⁰, se deve considerar a concepção de língua adotada pelo professor e/ou pela escola já que tal noção influencia diretamente os objetivos de ensino e, por conseguinte, da avaliação. Desse modo, se o conceito de língua adotado está pautado no estruturalismo, o enfoque da avaliação recairá sobre conceitos estruturais da língua. Entretanto, ao assumir uma abordagem de língua em uso, voltada para a comunicação “as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica” (CAMILLO, 2007, p. 59). Sendo assim, a avaliação voltar-se-á para as habilidades comunicativas¹¹ considerando o que a criança é capaz de fazer *por meio* da língua.

Outro ponto central com relação à avaliação no contexto de LIC é a fase do desenvolvimento no qual a criança se encontra. A esse respeito, Tonelli e Quevedo-Camargo (2016, p. 926) alertam para o fato de que

No contexto da avaliação de aprendizes de línguas entre cinco e doze anos de idade, aproximadamente, a literatura nos mostra que esse público tem necessidades diferentes dos aprendizes mais velhos, pois embora qualquer faixa etária precise de

⁹ Para Scaramucci (2011, p. 105) validade é definida “como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade”.

¹⁰ Consideramos público infantil e crianças sinônimos neste trabalho.

¹¹ Entendemos como habilidades comunicativas a capacidade de comunicar-se oralmente em língua inglesa.

algum tipo de retorno do professor com relação aos seus pontos fortes e fracos, as crianças, em geral, necessitam de mais ajuda e apoio para compreender o quê e como precisam aprender (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, p. 2016, p. 926).

Isto posto, é necessário que sejam selecionadas estratégias de ensino e instrumentos avaliativos condizentes com cada faixa etária, pois conforme Rinaldi (2014, p. 297), “o professor que atua com crianças precisa conhecer as teorias [de desenvolvimento infantil] de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição”. De posse das informações sobre os processos pelos quais os alunos estão passando, o professor pode planejar o ensino e a avaliação de forma que a subjetividade seja, se não eliminada, ao menos, reduzida.

Conforme Quevedo-Camargo e Garcia (2017, p. 100) “a presença da subjetividade é inevitável” e ainda no conceber dos autores

O primeiro passo para tratarmos a questão da subjetividade em avaliação é, desse modo, aceitar que ela existe. Isso não significa, contudo, que não devemos buscar meios desejáveis para relativizá-la, pois o conflito entre os diversos agentes subjetivos que permeiam o contexto da avaliação pode levar à não confiabilidade do teste ou de qualquer outro instrumento que utilizado para o mesmo fim (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 101).

Além da subjetividade, é importante destacar a validade e a confiabilidade dos processos avaliativos. Na concepção de Coombe (2018) a “validade refere-se ao ‘grau em que’ ou ‘a precisão com que’ uma avaliação mede o que é suposto medir”¹² (COOMBE, 2018, p. 36). Já a confiabilidade diz respeito à “consistência das pontuações ou resultados dos testes [...]”. Confiabilidade é um critério fundamental de um bom teste. É considerado um atributo de validade”¹³ (COOMBE, 2018, p. 36). Isso quer dizer que a confiabilidade e a validade estão intimamente ligadas, ou seja, um conceito interdepende do outro.

Por este motivo, concordamos com Quevedo-Camargo e Garcia (2017) ao afirmarem que o professor e/ou avaliador necessita ter à sua disposição

não apenas um instrumento de avaliação adequado ao nível de referência de seus aprendizes e à habilidade a qual se propõe mensurar, mas também uma série de critérios que justifiquem e embasem suas considerações e atribuições de notas, seja dentro da realidade de um mesmo grupo com o mesmo professor, ou no contexto de grupos diferentes, com professores-avaliadores diferentes, mas de mesmo nível de referência (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 99).

¹² No original: *Validity refers to ‘the degree to which’ or ‘the accuracy with which’ an assessment measures what is supposed to measure* (tradução livre) (COOMBE, 2018, p. 36).

¹³ No original: *Reliability refers to the consistency of scores or test results. [...] Reliability is a fundamental criterion of a good test. It is regarded as an attribute of validity.* (tradução livre) (COOMBE, 2018, p. 36).

Desse modo, além do conhecimento linguístico, necessário ao professor, é importante que o docente adote critérios de avaliação bem definidos, para que o julgamento de valor, que está arraigado ao processo avaliativo, possa ser minimizado. Além disso, a observação de como o aluno realiza as atividades e se os objetivos de ensino estão sendo alcançados tornar-se-á um ato mais orientado à medida que os critérios avaliativos sejam pré-estabelecidos e aplicados e, a partir deles, o professor poderá justificar os resultados obtidos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, aumentando assim a confiabilidade e a validade da avaliação.

Neste contexto de pesquisa, o qual se ocupa essencialmente da avaliação da aprendizagem de LIC, faz-se pertinente compreender, de modo mais amplo, as funções da avaliação, como cristalizada na literatura especializada para, então, discutir a avaliação no contexto de LIC.

Isso posto, no próximo subitem apresentamos, resumidamente, as principais funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo em LIC.

Avaliação formativa na aprendizagem de LIC

A avaliação, segundo a literatura da área, é parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem de LIC (TSAGARI, 2016), por este motivo, os olhares dos pesquisadores têm se voltado para esta temática, (CAMERON, 2001; SHAABAN, 2001; MCKAY, 2006; BARBOSA, 2014; ANDRADE, 2016; PÁDUA, 2016; TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2016; entre outros).

Shaaban (2001, p. 2), sobre a avaliação no contexto de LIC, declara que

a avaliação torna-se uma ferramenta de diagnóstico que fornece feedback ao aprendiz e ao professor sobre a adequação do currículo e dos materiais instrucionais, a eficácia dos métodos de ensino e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar aos jovens aprendizes que estão progredindo em seu desenvolvimento linguístico, o que pode impulsionar a motivação. Isso incentiva os alunos a fazer mais e o professor a trabalhar no refinamento do processo de aprendizado, e não em seu produto¹⁴.

À luz dos pressupostos de Shaaban (2001), compreendemos que a avaliação serve de

¹⁴ No original: *assessment becomes a diagnostic tool that provides feedback to the learner and the teacher about the suitability of the curriculum and instructional materials, the effectiveness of the teaching methods, and the strengths and weaknesses of the students. Furthermore, it helps demonstrate to young learners that they are making progress in their linguistic development, which can boost motivation. This encourages students to do more and the teacher to work on refining the process of learning rather than its product* (tradução livre) (SHAABAN, 2001, p. 2).

agente calibrador tanto do ensino, servindo ao professor, como da aprendizagem, servindo ao aluno. Além disso, a avaliação pode atuar como ferramenta motivadora da aprendizagem.

De acordo com a literatura especializada as práticas avaliativas possuem três funções básicas, sendo elas: diagnóstica, somativa e formativa (MENEGHEL; KREISCH, 2009) e, cada uma delas tem um propósito específico o qual será utilizado para fomentar diferentes necessidades. Nas palavras de Barbosa (2014), “No contexto escolar, a avaliação é realizada com diversas funções que caracterizam as diferentes modalidades avaliativas” (BARBOSA, 2014, p. 61). Abordamos apenas a função formativa da avaliação, tendo em vista que esta é a modalidade avaliativa na qual este trabalho está ancorado. Sobre ela, Coombe (2018) explica que,

A avaliação formativa gera dados sobre o aprendizado do aluno enquanto ele ocorre. Em contraste com avaliações somativas ou testes padronizados capturando o ponto de conhecimento ou domínio após uma aula ou unidade, a avaliação formativa é conduzida durante o processo de aprendizagem. A avaliação formativa é uma maneira de enquadrar as atividades de aprendizagem de forma que elas gerem dados observáveis e mensuráveis para professores e alunos. Durante as avaliações formativas, os alunos podem descobrir o que já dominam e as áreas que precisam melhorar¹⁵ (COOMBE, 2018, p. 21).

Mckay (2006) vai ao encontro da perspectiva de Coombe (2018) e, discorre que, “a avaliação formativa, às vezes chamada de 'papel de desenvolvimento' da avaliação ou 'avaliação para a aprendizagem', é realizada pelos professores como parte do processo de ensino e é fundamental para o ensino eficaz”¹⁶ (MCKAY, 2006, p. 68), partindo deste pressuposto, entendemos que a avaliação formativa busca, sobretudo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Macedo (2007), convergindo com Mckay (2006), destaca que

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza (MACEDO, 2007, p. 118).

¹⁵ No original: *Formative assessment generates data on student learning while it occurs. In contrast to summative assessments or standardized testing capturing the point of knowledge or mastery after a lesson or unit, formative assessment is conducted during the learning process. Formative assessment is a way of framing learning activities such that they generate observable and measurable data for teachers and learners alike. During formative assessments learners can discover what they have mastered already and which areas they need to improve* (COOMBE, 2018, p. 21) (tradução livre).

¹⁶ No original: *Formative assessment, sometimes called the 'developmental role' of assessment or 'assessment for learning', is carried out by the teacher as part of the teaching process and is central to effective teaching* (tradução livre) (MCKAY, 2006, p. 68).

A avaliação formativa, no contexto em tela, possui, em nossa acepção, a função primordial de indicar se os objetivos de ensino propostos foram alcançados para que posteriormente à análise dos resultados, o professor (re)orienta, se necessário for, seu trabalho pedagógico para que o ensino seja retomado contribuindo, assim, com a aprendizagem do aluno (BARBOSA, 2014).

Por este motivo é essencial que utilizemos a avaliação como forma de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento (incluindo o linguístico) da criança e, posteriormente, como um mecanismo para informar aos pais, de forma clara e compreensível, os resultados obtidos ou mesmo as lacunas identificadas no processo de ensino e de aprendizagem. Por estas razões, defendemos a necessidade de criar uma grade de critérios avaliativos para orientar os professores ao redigirem seus PD sobre o desenvolvimento dos alunos.

Apresentaremos na seção seguinte, as concepções teóricas acerca do PD.

O parecer descritivo (PD) como instrumento de registro da aprendizagem de LIC

Segundo a literatura, o parecer descritivo (PD) é um documento elaborado por professores, ao final de um período letivo podendo ser no final de um bimestre, trimestre ou ao final do ano, o qual relata aos pais e à escola o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (BARBOSA, 2013). Garcia (2009) define o PD como “um documento escolar que registra a avaliação do desempenho do aluno” (GARCIA, 2009, p. 38), já nas palavras de Berní (2010) o parecer descritivo “é um relato escrito, produzido periodicamente pelo professor da disciplina ou da turma, referente ao aprendizado do aluno” (BERNÍ, 2010, p. 17).

No conceber de Pinheiro (2006, p. 44), os PDs “buscam descrever o processo de aprendizagem de cada aluno (a), garantindo o ‘respeito de cada um (a)’, apontando para um trabalho de observação reflexiva de seu desempenho”. Assim, entendemos que ao utilizar o PD como instrumento de registro da aprendizagem assumimos a avaliação como parte integrante do processo educacional e, em consonância com esta perspectiva Garcia (2009) afirma que os pareceres descritivos

[...] adquirem real significado educacional quando excedem a função burocrática para expressar com objetividade o desenvolvimento do educando no processo educativo. O que deve sustentar a avaliação é o cotidiano do educando, acompanhado pelo professor, por meio de anotações das descobertas, das falas e das conquistas que os alunos trazem nas diferentes áreas do desenvolvimento (GARCIA, 2009, p. 32).

Garcia (2009, p.35) argumenta ainda que “os pareceres descritivos são relatos escritos pelo professor como forma de comunicação do desempenho da criança na escola”. Corazza

(2002, p.25), por sua vez, afirma que os PDs podem ser classificados na “mesma categoria do Boletim Escolar enquanto instrumentos de expressão dos resultados da avaliação, sendo realizados somente após a realização de todo o processo avaliativo”. Neste contexto de pesquisa, entretanto, diferentemente do que afirma Corazza (2002), os PDs não servem, apenas, como “expressão dos resultados da avaliação”, servem também como forma de reportar, aos pais e/ou responsáveis, o desenvolvimento da criança de forma compreensível, clara e formativa.

Barbosa (2013) utiliza a nomenclatura relatório¹⁷, e afirma que sua função é “informar os resultados do desempenho da criança aos pais e às autoridades escolares” (BARBOSA, 2014, p. 87), sobre a elaboração do documento a autora explica que este “é elaborado de acordo com as informações relevantes coletadas durante o processo de avaliação formativa realizada ao longo do ano, apresentando resumidamente os resultados das aprendizagens dos alunos” (BARBOSA, 2014, p. 87-88). Acreditamos que as informações relevantes às quais Barbosa (2013; 2014) se refere são as possíveis defasagens na aprendizagem ou ainda os pontos fortes e fracos no desenvolvimento da criança. Entretanto, essas informações são selecionadas pelo professor, na maioria das vezes, de forma intuitiva, posto a ausência de critérios que possam orientar esta prática, tornando-a demasiadamente subjetiva podendo, não raramente, prejudicar a avaliação em si.

Por isso, acreditamos que, ao utilizar critérios previamente estabelecidos e condizentes com os objetivos de ensino, seja possível reduzir a subjetividade contida nos processos avaliativos e, por conseguinte, progredir na confiabilidade e na validade do processo avaliativo.

Desta forma, considerando a necessidade de se ter uma avaliação confiável e válida, propomos, neste artigo, a grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN), a qual foi por nós planejada para este *locus* de investigação, mas que pode ser utilizada em outros contextos de ensino de LIC para auxiliar os professores no momento da observação e, posteriormente, na tarefa de redigir os PDs.

De modo geral, as informações contidas nos PDs, os quais são redigidos pelos professores, são referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento (linguístico, motor, social e afetivo) da criança durante todo o ano letivo e em todas as disciplinas. Em nosso caso, as orientações recebidas para a redação dos PD partiram de modelos fornecidos pela escola onde atuamos na disciplina de LI, as quais têm como principais critérios descritos: o comportamento, a participação dos alunos e a realização das atividades durante as aulas.

¹⁷ Neste trabalho, os termos Parecer Descritivo e Relatório são empregados como sinônimos.

Sendo assim, para a construção dos PDs do ano de 2018 baseamo-nos, essencialmente, no comportamento e na participação dos alunos em sala e na realização das atividades. Entretanto, o desenvolvimento linguístico em LI, o qual, no nosso caso, deveria ser também contemplado, não o foi porque, originalmente, não constava nas orientações dadas pela escola.

Por este motivo, sentimos a necessidade de criar um conjunto de critérios avaliativos para apoiar nosso trabalho pedagógico e auxiliar outros professores de LIC, os quais, assim como nós, precisam redigir PD ao final de um período letivo, a fazê-lo de forma organizada, sistematizada e orientada, utilizando critérios pré-estabelecidos conforme os objetivos de ensino utilizados para guiar e orientar o trabalho do professor.

O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de um colégio privado de um município do norte do Estado do Paraná. A professora de LI desta turma é também uma das pesquisadoras, a qual já trabalhava com estes alunos há três anos, ou seja, desde o período em que estudavam na educação infantil.

O referido colégio oferece ensino para o berçário (crianças de 6 meses a 3 anos), educação infantil (3 a 6 anos), anos iniciais do ensino fundamental - que compreende do primeiro ao quinto ano (7 a 10 anos de idade) - anos finais do ensino fundamental- sexto ao nono ano - e ensino médio. Embora a oferta de aulas de LI na educação infantil, tampouco nas séries iniciais do ensino fundamental, não seja obrigatória no Brasil, no contexto desta pesquisa, elas estão inseridas na grade curricular a partir do berçário, perpassando por toda a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até chegar ao sexto ano do ensino fundamental II, etapa na qual se torna obrigatória a sua oferta (BRASIL, 1996; 1998a; 1998b; PARANÁ, 2008).

Na próxima seção, trazemos uma breve análise dos PD de LI elaborados ao final do ano de 2018 para, a partir dela, apresentar a GCAN, objetivo deste artigo.

Análise dos pareceres descritivos

Nosso estudo enquadra-se em uma pesquisa documental, já que os documentos, ou seja, os PDs são o alvo de análise deste estudo em si. De acordo com Calado e Ferreira (2004),

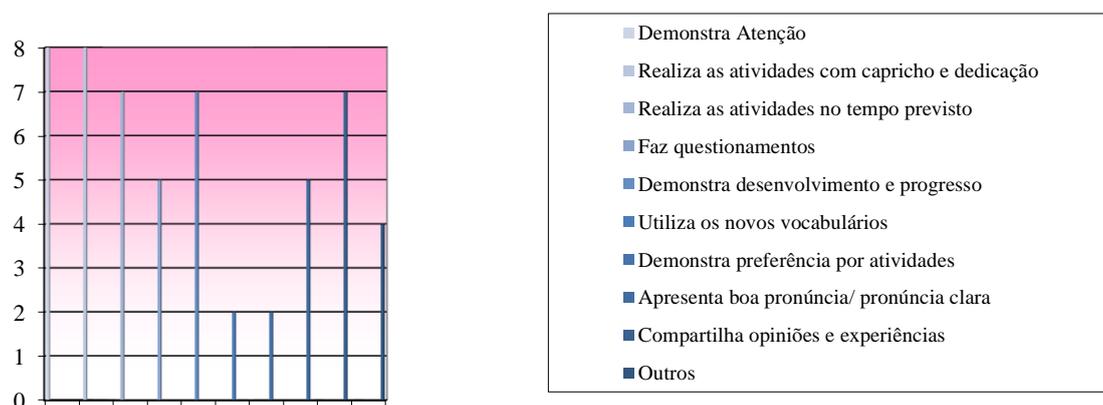
Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica

um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Foram analisados 12 pareceres descritivos da disciplina de LI referentes aos 12 alunos que concluíram o primeiro ano do ensino fundamental I no ano de 2018, no referido contexto. Daquele total de alunos, quatro eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os PD foram redigidos ao final do ano letivo de 2018 e impressos em duas cópias, das quais, uma foi entregue à direção escolar para arquivamento e a outra aos pais e/ ou responsáveis pelos alunos em reunião organizada e conduzida pela direção escolar.

A análise dos PD foi feita em duas etapas: primeiramente analisamos os pareceres de cada aluno atentando-nos às informações neles descritas e, posteriormente, organizamos os alunos em grupos com critérios semelhantes. Tal análise mostrou-nos que os conteúdos relatados foram: a) demonstram atenção; b) realizam as atividades com capricho e dedicação; c) realizam as atividades no tempo previsto; d) questionam pontos não compreendidos; e) demonstram desenvolvimento e progresso; f) reproduzem os vocabulários; g) expressam preferência por atividades; h) têm boa pronúncia/ pronúncia clara; i) compartilham opiniões e experiências, e j) outros, conforme Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Informações contidas nos PD analisados referentes ao ano de 2018



Fonte- as autoras

Ao analisar o Gráfico 1, constatamos que apenas dois itens se referem propriamente ao uso da LI: a) utiliza os novos vocabulários; e b) apresenta boa pronúncia/ pronúncia clara. Contudo, podemos observar que ambos são demasiadamente subjetivos, pois em se tratando do ensino de LIC, o que pode ser considerado ‘boa pronúncia’ e ‘pronúncia clara’? Deste modo, é possível afirmar que os PDs de LI, no contexto investigado, são subjetivos e intuitivos, pois

foram elaborados sem seguir padrões estabelecidos previamente evidenciando, assim, a necessidade da proposição de um conjunto de critérios que contemplem também as habilidades linguísticas (compreensão e produção oral; e compreensão e produção escrita). Além do mais, é importante destacar que, ao analisar os PD redigidos em 2018,¹⁸ foi possível verificar que as crianças não foram avaliadas igualmente, o que torna a avaliação inconfiável e inválida, pois o critério ‘utiliza os novos vocabulários’ aparece em apenas dois dos 12 PDs analisados, conforme aponta o Gráfico 1; ou seja, para que tivessem sido avaliadas igualmente e, para que a avaliação fosse confiável e válida, deveriam conter, exatamente, todos os critérios em todos os PD redigidos.

Foi possível perceber, ainda, por meio da análise dos PD, a concepção de língua arraigada nos critérios avaliativos utilizados nos PD a qual está em contradição com a noção de língua como prática social – a qual é adotada pela professora e pela escola do contexto da pesquisa.

No próximo subitem apresentamos a grade de critérios avaliativos norteadores, objeto de estudo deste trabalho.

Grade de critérios avaliativos norteadores

Neste artigo apresentamos a Grade de Critérios Avaliativos Norteadores (GCAN), a qual poderá servir de instrumento orientador para que professores de LIC no momento da observação das aulas e, posteriormente, ao final de um período letivo, momento no qual os PDs são elaborados, a utilizem como mecanismo de orientação do processo de redação dos PDs. De modo geral, os critérios foram propostos com vistas a viabilizar o trabalho do professor, em relação ao conteúdo dos PD. Além disso, espera-se que, por meio desta grade, seja possível que o docente apresente aos pais e/ou à direção escolar um relatório objetivo, compreensível e claro em relação à aprendizagem de LI da criança.

A grade por nós elaborada é constituída de 20 critérios concebidos a partir das quatro habilidades linguísticas¹⁹, sendo elas: Compreensão oral (CO) e escrita (CE) e produção oral (PO) e escrita (PE).

Concebemos a GCAN com base no referencial teórico sobre avaliação de LIC no qual esta pesquisa está ancorada (CAMERON, 2001; SHAABAN, 2001; MCKAY, 2006;

¹⁸ A avaliação de LI no contexto de pesquisa ocorre por meio de observações feitas durante as aulas e, no decorrer da realização das atividades propostas. Posteriormente às observações são redigidos pareceres descritivos como forma de registro e relato do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

¹⁹ Entendemos como habilidade linguística a capacidade de compreender e/ou produzir enunciados orais e/ou escritos em língua inglesa e agir por meio da língua.

BARBOSA, 2013, 2014; TSAGARI, 2016; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016; ANDRADE, 2016; PÁDUA, 2016, entre outros). Além da literatura em avaliação a GCAN, exposta no Quadro 1, foi inspirada nos critérios contidos no *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2010).

Os critérios idealizados para a avaliação da aprendizagem de língua inglesa estão descritos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Grade de Critérios Avaliativos Norteadores (GCAN)

Fonte: as autoras com base em Portugal (2010) e Barbosa (2014).

	Critérios²⁰	Sim	Parcialmente	Não
1	Reconhece perguntas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.			
2	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno, por exemplo: <i>Sit Down, Get up, Let's go, Silence, Take your pencil case, Come here.</i>			
3	Compreende cumprimentos realizados oralmente, por exemplo: <i>Hello, Hi, Good Morning/ Good afternoon, Bye bye, See you.</i>			
4	Compreende quando ouve sobre preferências, por exemplo: <i>I like to eat sandwich, I prefer to play soccer...</i>			
5	Compreende quando ouve informações sobre os membros da família, por exemplo: <i>I have a little sister, My father is tall and blonde, My mother is a teacher.</i>			
6	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.			
7	Compreende as histórias que ouve.			
8	Responde perguntas pessoais básicas.			
9	Utiliza recursos lexicais apropriados ao responder oralmente às perguntas.			
10	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.			
11	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.			
12	Comunica-se oralmente em LI sem apoiar-se na língua primeira ²¹ .			
13	Fala sobre seus gostos e preferências.			
14	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.			
15	Pronuncia as palavras de forma inteligível.			
16	Utiliza estruturas complexas ao expressar-se oralmente em LI.			
17	Participa oralmente das produções de texto coletivas.			
18	Reconhece vocabulários escritos, tais como nome de lugares, animais ou informações pessoais.			
19	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.			
20	Copia e/ou escreve palavras em LI.			

²⁰ Neste recorte não detalhamos os conceitos teóricos que sustentam cada critério, posto que não é o objetivo, nesse momento.

²¹ Consideramos, neste artigo, língua primeira - a língua que aprendemos primeiro em casa, pelos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Acrescentamos ainda que, do nosso ponto de vista, o uso da língua primeira em aulas de LE não é um problema.

Conforme pode-se observar, há um total de 20 critérios avaliativos, os quais contemplam, nessa proposta, as habilidades de CO; PO; CE e PE.

Os sete primeiros critérios correspondem à habilidade de CO; do oitavo ao 17º são correspondentes à PO, esta habilidade avaliada é a que contém maior número de parâmetros avaliativos, pois, por se tratar de crianças que estão iniciando o processo de alfabetização em língua primeira (L1), o foco da avaliação recairá sobre a PO, corroborando a perspectiva de Cameron (2001) de que “a produção oral é o meio pelo qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida”²² (CAMERON, 2001, p. 18).

Os critérios 18 e 19 correspondem a CE, ou seja, à capacidade de compreensão escrita das crianças, a qual, ainda, não foi consolidada, porém, conforme esta habilidade é desenvolvida, cabe ao professor optar por avaliá-la ou não, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico no qual a criança se encontra.

O último critério avaliado corresponde à PE. Embora as crianças, no contexto investigado, estejam em processo de alfabetização na L1, há atividades de produção escrita coletiva no material didático adotado pela instituição, e por este motivo optamos por incluir o referido critério, para que ao utilizar a GCAN em diferentes momentos durante o ano, seja possível avaliar também o desenvolvimento do processo de escrita em LI da criança, se for o caso.

É importante ressaltar que a GCAN contempla somente aspectos linguísticos, entretanto, o professor de LIC deve adicionar, conforme a necessidade em seu contexto, critérios relacionados ao desenvolvimento social, motor e afetivo da criança, os quais são de suma importância neste contexto, conforme nos adverte Rinaldi (2014). Ademais, a GCAN não foi proposta com o intuito de eliminar os critérios comportamentais dos PD, mas para adicionar aqueles concernentes à aprendizagem de LIC os quais, conforme nossa análise, não apareciam anteriormente.

Na seção seguinte explicitaremos como sistematizar o uso da grade para a redação do PD.

Sistematização da aplicação da GCAN

Conforme dito anteriormente, a GCAN foi concebida com o propósito de auxiliar os professores de LIC no processo de registro da avaliação da aprendizagem, já que esta grade

²² No original: *spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt* (tradução livre) (CAMERON, 2001, p. 18).

será utilizada durante as aulas de LI e, posteriormente, de acordo com as informações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento nela contidas o professor construirá os PDs de forma clara e compreensível. Para utilizá-la, deve-se preenchê-la com as informações das crianças as quais se pretende avaliar. Além disso, a GCAN pode ser adaptada de acordo com os objetivos de ensino propostos pelo professor e/ou instituição de ensino, podendo o professor avaliar de forma mais pontual as habilidades linguística, social, afetiva e motora do aluno, as quais, são importantes quando falamos em LIC e, embora, não estejam contemplados critérios acerca do desenvolvimento social, afetivo e motor das crianças, é possível que o professor de LIC os inclua de acordo com a sua necessidade.

A GCAN pode ser utilizada ao longo de todo o período letivo, ou seja, em diferentes momentos e com diferentes instrumentos avaliativos (jogos, atividades, brincadeiras, músicas, simulações de situações reais). Desta forma, é possível que o professor analise os resultados e, se necessário, intervenha nos critérios de maior defasagem.

Ao utilizar a GCAN durante todo o período letivo, ou parte dele, o professor poderá, com base nas informações nela contidas, acompanhar o desenvolvimento do aluno, comparar os resultados do início e do final do período letivo e relatar o desenvolvimento da criança. Por fim, ao redigir o PD é imprescindível que o professor se mantenha fiel às informações coletadas para que ele reflita exatamente o desempenho da criança. Assim, de posse da grade devidamente preenchida, o professor transforma as informações nela contidas em um texto descritivo para reportar o desenvolvimento do aluno.

Com vistas a fornecer um exemplo concreto do uso da GCAN, apresentamos, a seguir, a grade (Quadro 2) preenchida e, na sequência, um PD redigido a partir dos critérios nela dispostos. A grade contém informações hipotéticas de um aluno em situação de avaliação e, conseqüentemente, o PD apresenta um relato fictício.

Quadro 2- Exemplo de grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN)

Fonte: as autoras

	Crítérios	Sim	Parcialmente	Não
1	Reconhece perguntas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.	X		
2	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno, por exemplo: <i>Sit Down, Get up, Let's go, Silence, Take your pencil case, Come here.</i>	X		
3	Compreende cumprimentos realizados oralmente, por exemplo: <i>Hello, Hi, Good Morning/ Good afternoon, Bye bye, See you.</i>	X		
4	Compreende quando ouve sobre preferências, por exemplo: <i>I like to eat sandwich, I prefer to play soccer...</i>		X	
5	Compreende quando ouve informações sobre os membros da família, por exemplo: <i>I have a little sister, My father is tall and blonde, My</i>		X	

	<i>mother is a teacher.</i>			
6	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.		X	
7	Compreende as histórias que ouve.		X	
8	Responde perguntas pessoais básicas.	X		
9	Utiliza recursos lexicais apropriados ao responder oralmente às perguntas.		X	
10	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.	X		
11	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.		X	
12	Comunica-se oralmente em LI sem se apoiar na língua primeira.		X	
13	Fala sobre seus gostos e preferências.		X	
14	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.			X
15	Pronuncia as palavras de forma inteligível.	X		
16	Utiliza estruturas complexas ao expressar-se oralmente em LI.			X
17	Participa oralmente das produções de texto coletivas.	X		
18	Reconhece vocabulários escritos, tais como nome de lugares, animais ou informações pessoais.	X		
19	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.	X		
20	Copia e/ou escreve palavras em LI.	X		

Quadro 3- Exemplo de PD redigido a partir dos critérios contidos na GCAN

O aluno reconhece perguntas básicas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno e, compreende instruções orais e cumprimentos, tais como: 'sit down', 'let's go', 'silence', 'hi', 'good morning', 'good afternoon', respondendo-os oralmente, utilizando recursos lexicais parcialmente adequados em língua inglesa, além disso, sua pronúncia é inteligível. Embora seja capaz de responder de forma inteligível há interferência da língua materna em sua comunicação. Encontra-se em desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, por isto, ao ouvir sobre preferências e/ ou informações relacionadas aos membros da família, ainda é necessária a utilização de recursos não verbais (gestos e expressão facial) para que haja compreensão.

Em relação à sua produção oral, é necessário o auxílio do professor para que o aluno elabore perguntas relacionadas às suas necessidades básicas, tais como: can I go to the bathroom? (Posso ir ao banheiro?), o que demonstra lacunas ao utilizar estruturas complexas na produção oral de LI, entretanto, esta habilidade está em processo de desenvolvimento.

Em relação à compreensão e produção escrita, o aluno ainda está em processo de alfabetização o em sua língua primeira, mas, já é capaz de reconhecer pequenos vocabulários escritos, tais como: school, park, animals, elephant, lion, zebra, name, date. É capaz de relacionar estes vocabulários à sua respectiva imagem e, consegue copiá-los corretamente. Por fim, participa das produções de texto coletivas utilizando vocabulários em LI com a interferência da língua primeira.

Fonte: as autoras

No PD exemplificador, mantivemo-nos fiéis aos critérios contidos na GCAN e, por isso, trazemos no parecer o relato concernente ao desenvolvimento linguístico, enfoque desta pesquisa. Entretanto, é possível que o professor adicione informações relacionadas ao comportamento da criança para que deste modo, seja relatado aos pais e/ou responsáveis e à

escola a aprendizagem o desenvolvimento da criança em sua totalidade. A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

A avaliação é parte fundamental do ensino e de aprendizagem e, em se tratando de LIC, ou seja, crianças pequenas aprendendo uma LE, defendemos a importância de instrumentos e abordagens que contemplem, principalmente a avaliação formativa pelo fato de esta poder ser conduzida durante o processo de aprendizagem. Além disso, conforme apontado ao longo do presente artigo, esse tipo de avaliação visa conhecer a aprendizagem do aluno tendo em conta o seu desenvolvimento, sendo também uma maneira de enquadrar as atividades de aprendizagem de modo que elas gerem dados observáveis e mensuráveis para professores e para os alunos.

Foi possível verificar, por meio da análise de 12 PD, que o registro da aprendizagem de LIC no contexto em tela, por não abordar questões relacionadas aos propósitos linguísticos, deixava a desejar no que dizia respeito aos critérios avaliativos da aprendizagem de LI. Por este motivo foi proposta a GCAN, para que professores de LIC possam, a partir dela, registrar o desempenho dos alunos em sala e, a partir dos critérios ali dispostos, redigir seus PD de forma sistematizada e organizada, relatando às partes interessadas (pais/responsáveis e direção escolar) a aprendizagem de LI, sem desconsiderar o desenvolvimento social, motor e afetivo da criança, os quais são igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem de LIC, posto que, em função da faixa etária, estão em desenvolvimento.

Retomando o objetivo deste trabalho, a proposição de uma grade de critérios avaliativos norteadores para auxiliar na redação de PD, é plausível afirmar que esta pode ser um instrumento eficaz no registro da aprendizagem e do desenvolvimento, pois pode ser utilizada também como instrumento de orientação na prática de redigir PD da aprendizagem. Sendo assim, esperamos ter contribuído com os professores de LIC que desejam registrar e relatar aos pais e à direção escolar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos de forma clara, compreensível e formativa.

Referências:

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças:** uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. 58 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BARBOSA, E. G. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Silel, 2013. v. 3, p. 1 - 12.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BERNÍ, K. D. C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: Estudo de caso**. 2010. 85 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3° e 4° ciclos. Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R.eis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. (2004) Disponível em: <https://www.google.com/search?q=como+referenciar+a+lbd&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjl69_sw-fiAhXZK7kGHcfuD8kQBQgsKAA&biw=1366&bih=657>. Acesso em: 13 jun 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 25 p.

CAMERON, L. **Challenges for ELT from the expansion to teaching children**. *ELT Journal*. v. 57/2, April, p. 105- 112, 2003.

CAMILLO, L. C. V. C. **Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor**. *Estudos Linguísticos XXXV*, n. 2, p. 59-67, maio-agosto, 2007. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF>>. Acesso em: 24 mai 2019.

COOMBE, C. **An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts**. London: British Council, 2018. 46 p.

CORAZZA, S. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 150 p.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho Oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 285 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, R. S. **O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da língua materna?** 2009. 130 fls. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MACEDO, L. **Avaliação na Educação**. In: MELO, Marcos Muniz (Org), 2007.

MCKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge University Press, 2006.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009, Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2009. p. 9819 - 9831.

OLIVEIRA, J. S. F. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental 1**: uma professora em busca de subsídios para sua prática. 2018. 148 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 56 fls. Trabalho (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Línguas Estrangeiras Modernas**. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 10 jun 2019.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. 258 p.

PINHEIRO, C. G. **Pareceres Descritivos**: narrativas que a escola nos conta. 2006. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 19-42.

PORTUGAL. **O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas**. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GARCIA, L. H. Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. **SIGNUM**: Estud. Ling, Londrina, n. 20/3, p. 93- 117, dez. 2017.

RINALDI, S. Como as crianças aprender e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio- Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, jul./dez, 2014.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto

antes melhor? 2005. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM: Arena**. vol. 2, 2011. p. 103- 120.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **Forum**. V. 39, n. 4, p. 16-25, October-December, 2001.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina- UEL. Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. 2005. 358 fls. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J, R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2015, Campo Grande. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande. 2016. p. 922 - 938.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, Livia de Souza. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p.508-530, dez, 2016.

TSAGARI, D. Assessment Orientations of State Primary EFL Teachers in two Mediterranean Countries. **CEPS Journal**, vol. 6, nº1, 2016.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ana Paula de Lima¹

Samuel de Souza Neto²

Resumo: Neste artigo, apresentamos um recorte temático de uma pesquisa mais ampla (LIMA, 2019), que trata da formação de professores de Inglês para crianças na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Dado caráter facultativo da oferta da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, inexistem diretrizes oficiais nacionais que orientem o ensino e a formação de profissionais para esse contexto (ROCHA, 2006, 2007). Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar as percepções de oito professores de Inglês do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP, acerca das experiências vivenciadas em uma formação em serviço, embasada em perspectivas colaborativas e participativas. Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza construtivo-colaborativo, caracterizada como um estudo de caso. Entre os dados coletados por meio de entrevistas e grupos focais, observou-se que os encontros formativos possibilitaram uma mudança significativa na formação em serviço, dando ênfase para as partilhas de experiência. Concluiu-se que a natureza social dos saberes profissionais valoriza os saberes relacionais, assim como os saberes situados no contexto de trabalho e o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Inglês para crianças; Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente.

Abstract: In this paper, a part of a doctoral research (LIMA, 2019) about the formation of English teacher's for young learners, based on the perspective of teachers' professional development (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) is presented. Once the teaching of foreign languages is not mandatory in Elementary School in Brazil, there are no official guidelines for teacher's education for this context (ROCHA, 2006, 2007). In this paper we present the perceptions of eight English teachers' for young learners who work in public schools in Rio Claro/SP about their experiences in an in-service formation based on participative and collaborative perspectives. It was developed a qualitative research, of constructive-collaborative nature, characterized as a case study. Data collected through interviews and focal group showed that formative meetings enabled meaningful changes in in-service formation, especially because of the possibility of sharing experiences. We concluded that the social nature of professional knowledge value relational knowledge, as well as the knowledge situated in the work context and teachers' professional development.

¹ Doutora em Educação pelo Instituto de Biociências da UNESP / Campus de Rio Claro – São Paulo – Brasil. E-mail: anapl.letas@yahoo.com.br

² Professor Livre-Docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ Campus de Rio Claro – São Paulo – Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Keywords: English to Young learners; Teachers' education; Teachers' professional development.

Introdução

A área de ensino-aprendizagem-avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas (LIMA, 2019), tendo em vista a recorrente inclusão da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica. Sendo o ensino de Inglês obrigatório apenas a partir do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1996), a oferta da disciplina na Educação Infantil e Ensino Fundamental I tem ocorrido de forma desigual em nosso país (TANACA, 2017), muitas vezes pautada por objetivos prioritariamente utilitaristas (ROCHA, 2012) e sem que haja formação específica, em nível superior, para os profissionais que atendem a essa demanda.

Embora não haja nenhum documento oficial nacional que regule a oferta de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece, no parágrafo 1º de seu Artigo 31, que as escolas que optarem por incluir a Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I devem contratar professores com licenciatura específica no componente curricular.

O grande problema é que estudos têm apontado a inexistência de discussões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras para crianças nos Cursos de Licenciatura em Letras (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), salvo iniciativas isoladas de algumas Instituições de Ensino Superior (LIMA; MARGONARI, 2010; SANTOS; JUSTINA, 2015; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA, 2016).

Assim, considerando que, apesar das lacunas em sua formação universitária no que se refere às especificidades do trabalho com crianças, o profissional graduado em Letras tem sido responsável pelo ensino de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica, não só reforçamos a necessidade de (re)pensar os currículos dos Cursos de Letras (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; dentre outros), como defendemos que é preciso investir no desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRAFORMOSINHO, 2009) dos professores que já lecionam nesse contexto.

Nesse sentido, neste artigo, apresentamos um recorte temático de uma pesquisa de doutorado que trata da formação de professores de Inglês para crianças, focalizando o desenvolvimento profissional docente (LIMA, 2019). Neste recorte, temos como objetivo apresentar as percepções dos professores investigados acerca das experiências vivenciadas em uma formação em serviço, embasada em perspectivas participativas e colaborativas, e, assim, verificar a viabilidade de momentos formativos que buscam favorecer o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Metodologia

No estudo realizado (LIMA, 2019), de análise qualitativa (ALVES, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), os professores eram considerados parceiros que, ao mesmo tempo em que produziam os dados, se utilizavam deles para sua formação e desenvolvimento profissional, configurando-se o trabalho, portanto, como uma pesquisa construtivo-colaborativa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003; dentre outros). Uma vez que investigamos um contexto específico, a pesquisa caracteriza-se, também, como um estudo de caso (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001), que visa investigar um acontecimento contemporâneo de forma aprofundada.

Durante a realização da pesquisa (LIMA, 2019), oito professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP (aqui denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) participaram de momentos formativos, mediados pela pesquisadora (aqui denominada P), embasados em perspectivas participativas e colaborativas, nos quais a escola era tida como lugar de formação e construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2009; dentre outros).

Esses encontros formativos foram solicitados pelos professores que, logo no início de nossa pesquisa, apontaram a falta de diretrizes oficiais para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica como um problema vivenciado na rede municipal de ensino. Assim, com o intuito de buscar solucionar esse problema, o grupo de professores passou a se reunir semanalmente com a pesquisadora para traçar encaminhamentos para a condução do ensino da disciplina nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental I municipal. Além dos encontros formativos, realizados na Secretaria da Educação do Município no momento de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a pesquisadora observou algumas aulas

nas escolas, analisou documentos, organizou grupos focais e realizou entrevistas com os participantes da pesquisa.

Neste recorte, em função de nosso objetivo, exploramos apenas os dados que refletem as percepções dos professores sobre as experiências formativas que vivenciaram. Esses dados foram coletados através de entrevistas e grupos focais, sendo estes importantes por permitirem o acesso à outras informações, podendo complementar dados obtidos por meio de outros instrumentos. De acordo com Gondim (2003, p. 153): a “utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico”.

A análise dos dados, apresentados e discutidos na sequência, aponta para a viabilidade de momentos formativos que buscam favorecer o desenvolvimento profissional docente, principalmente em função da possibilidade da socialização entre os docentes.

A inclusão da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP e a formação dos professores.

A fim de garantir que o profissional do magistério público não ultrapassasse o limite máximo de dois terços de sua carga horária para o desenvolvimento de atividades de interação com os alunos, conforme previsto na Lei Federal 11.738/08, a jornada de trabalho dos pedagogos que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP precisou ser reestruturada. Foi definido, por um grupo de estudos da Secretaria da Educação do município, que durante o cumprimento da Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor da classe, os alunos da Educação Infantil teriam aulas de Educação Física e de um projeto especial ligado à Arte ou ao raciocínio lógico matemático. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se pela oferta de aulas de Arte e Inglês.

Para regulamentar a situação dos professores, a Secretaria da Educação do município promulgou a Lei 070/2012, que prevê um aumento gradual da jornada de trabalho pedagógico dos professores da rede municipal em 25% no ano de 2013 e em 33% no ano seguinte. Além disso, foram publicadas a Resolução 002/2013, prevendo uma hora-aula semanal de Inglês para os estudantes dos 4^{os} e 5^{os} anos no ano de 2013, e a Resolução 006/2014, estabelecendo

o oferecimento de uma hora-aula semanal de Inglês no 4º ano e duas horas-aula semanais no 5º ano a partir do ano de 2014.

Assim, como podemos observar, a inclusão da disciplina Língua Inglesa na matriz curricular das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Rio Claro/SP se deu por motivos meramente administrativos, realidade que pode ser constatada em outros municípios (SANTOS, 2005). Não houve preocupação em formar os professores para atuarem nesse contexto ou em estabelecer diretrizes para a condução do ensino da Língua Estrangeira para crianças no município, fato que nos chama a atenção por poder comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação na infância.

Todos os professores que participaram da pesquisa eram Licenciados em Letras, conforme previsto na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Entretanto, nenhum participante relatou, durante as entrevistas individuais, ter recebido orientações específicas, ao longo da graduação, para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, ressaltando a falta de formação, em nível superior, para os profissionais que atuam nesse contexto, já apontada em outros trabalhos (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009). Estas palavras de P4, que já tinha experiência em outros níveis de ensino, refletem os sentimentos de outros professores que participaram da pesquisa: “Primeiro ano, realmente, eu me senti muito desamparada, muito perdida” (Entrevista P4 – 05/12/2016).

Entendemos que muitos professores se sentiam desamparados e perdidos pela falta de orientações oficiais, nacionais ou locais, para atuarem com crianças, muito embora a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP tenha oferecido algumas formações, conforme relatado por P3, P4, P5 e P8. Com exceção de P8, os demais professores demonstraram insatisfação com os cursos que lhes foram propiciados, dado que nos sugere que a natureza das formações oferecidas precisava ser revista.

Quando questionada sobre a oferta de formações pela Secretaria da Educação do município, P3 afirma: “Foi discutido alguma coisa, mas talvez não do jeito que eu acho que para mim funcionaria. Talvez para outros professores pode ter funcionado” (Entrevista P3 – 24/11/2016). No mesmo sentido, P4 relata: “Foi oferecida uma, mas foi um dia só, não posso chamar isso de formação” (Entrevista P4 – 05/12/2016).

Além do descontentamento relacionado à curta duração da formação oferecida, os professores também questionaram as temáticas, que, em geral, não estavam diretamente relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para crianças, conforme podemos observar na fala

de P5: “Teve uma palestra ou duas? Teve. Mas eu acho que especificamente dentro do Inglês...” (Entrevista P5 – 23/11/2016).

A insatisfação dos professores com as práticas de desenvolvimento profissional às quais têm acesso também aparece na pesquisa de Maciel (2014). De acordo com a autora, a não identificação dos professores com algumas propostas de desenvolvimento profissional se deve, dentre outros motivos, ao distanciamento entre o que se propõe e o que é possível, de fato, realizar em sala de aula; à ênfase dada às discussões teóricas; ao não-envolvimento do professor na escolha dos assuntos a serem discutidos nos encontros; ao grande número de professores participantes nos encontros e o espaçamento entre tais encontros, que faziam com que a formação fosse compreendida como uma prática pontual; à falta de respeito e interesse pela voz do professor, que muitas vezes optava por silenciar seus questionamentos. A autora considera que os processos formativos devem levar em consideração as expectativas e necessidades dos professores para que sejam percebidos de forma satisfatória.

Devido à falta de formação específica na área em nível superior, os participantes da pesquisa consideram que se formaram professores de Inglês para crianças na prática, por meio das experiências vivenciadas em sala de aula, conforme relatado por P2: “O primeiro ano que eu comecei a trabalhar com as crianças nessa faixa etária foi difícil, porque eu não tinha muita experiência com eles, eu fui adquirindo ao longo do tempo” (Entrevista P2 – 18/11/2016). Nessa perspectiva, em que a aprendizagem da docência ocorre por meio da tentativa-erro, corre-se o risco de se retroceder a “um ofício sem saberes” (GAUTHIER et al.; 1998), evidenciando-se a necessidade de profissionalização docente (TARDIF, 2013).

Somado a inexistência de formação específica nos Cursos de Licenciatura em Letras para os professores que pretendem atuar no ensino de Língua Inglesa para crianças, o descontentamento com as iniciativas formativas oferecidas têm levado os docentes a buscarem processos mais informais de formação, como leituras e trocas de experiências com colegas de profissão (BACARIN, 2013; MACIEL, 2014). Assim, embora não haja disciplinas específicas voltadas para os professores de Línguas Estrangeiras para crianças nos Cursos de Letras, sua formação tem ocorrido de forma autônoma e diversificada (AQUINO; TONELLI, 2017), parecendo-nos inapropriado afirmar que esses profissionais não são formados para atuarem nos anos iniciais da Educação Básica.

No contexto investigado, os professores mencionaram, de forma recorrente, a aprendizagem da docência por meio da partilha com outros profissionais da área, buscas na

internet e consultas em livros didáticos, sendo esses recursos também apontados pelos professores participantes de outras pesquisas (PAULINO, 2016; RAMPIM, 2010) e, portanto, configurando-se como práticas formativas informais (MACIEL, 2014).

A falta de tempo para discussão com os pares é um dos grandes desafios apontados pelos professores, que consideram que os momentos de HTPC, que no início de nossa pesquisa aconteciam mensalmente na Secretaria da Educação do município³, deveriam propiciar momentos de partilha de experiências:

A gente sente falta. Eu acho, por exemplo, que os HTPC da Secretaria deveriam ser um momento de troca. Eu e a P3 já falamos sobre isso... Para a gente trocar ideias, experiências que a gente tem em sala de aula, como lidar com alguns problemas em sala de aula, conflitos, então, poderia ser alguma coisa mais voltada para isso, também. (Entrevista P2 – 18/11/2016)

Vale salientar que a socialização é considerada como um elemento fundamental nos processos de desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1999; NÓVOA, 2009) e, em algumas pesquisas (SANTOS, 2009; 2011), foi apontada como a principal razão para que as professores de Inglês para crianças participassem da formação oferecida.

Sem orientações para conduzir o ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada professor estava ensinando de acordo com suas próprias concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, ensinando. Durante a realização do primeiro grupo focal, P8 relata que:

Porque eu vim com aquele pacote bonitinho, fechado, para dar aula. Quando eu vi as crianças, essa situação, eu tive que aprender... E estou aprendendo, acho que aí vai um processo longo, da metodologia, de estratégias, do lúdico... Porque isso, até então, eu jamais tinha trabalhado antes. (Grupo Focal 1 - P8 - 12/12/2016).

Além disso, conforme discutido por Abreu-e-Lima (2004), não fica claro para os sujeitos envolvidos quais são os objetivos de incluir a disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cada professor faz o que considera que deve fazer. Em sua entrevista, P3 afirma:

³ Além dos momentos de HTPC nas escolas, os professores realizavam, mensalmente, um HTPC na Secretaria da Educação, local mais adequado para reunir os professores de Inglês das diferentes escolas do município. Quando iniciamos a pesquisa, propusemos que esses encontros na Secretaria fossem semanais, evitando um espaço de tempo muito grande entre os encontros, problema apontado na pesquisa de Maciel (2014).

A gente entra em contato, a gente discute, vê alguma coisa, mas isso é uma coisa que eu acho que falta, nos próprios HTPC, porque cada um trabalha do jeito que quer. Isso eu acho uma falha muito grande, isso já deveria estar acontecendo desde o primeiro ano. Porque cada um fez o currículo do jeito que quis, cada um fez uma aula do jeito que quis, e a gente vê que pessoas com ideias muito interessantes ali, que poderiam partilhar... Então um faz de um jeito, outro faz de outro, um tem uma ideia de um jogo assim, uma ideia de um exercício assim... E isso não é... Não está ali, todo mundo fazendo mais ou menos a mesma coisa, ou dando as suas opiniões, mostrando a sua realidade, as suas experiências. Então, isso é uma coisa que eu sinto bastante falta (Entrevista P3 – 24/11/2016).

Na fala de P3, evidencia-se que o trabalho desenvolvido na rede municipal de Rio Claro/SP não era consoante. Outros professores participantes da pesquisa também consideravam que essa falta de unidade era um problema na rede e P5 sintetiza, em sua entrevista, as necessidades desse grupo de professores:

Então, eu acho que seria legal a gente ter uma orientação. Eu acho que falta mais troca de experiência entre os professores, mas aí fica a questão do tempo também, que é muito restrito. Que mais? E todo mundo trabalhar de maneira igual, para que haja... Para que todo mundo converse igual, o aluno saia de um lugar, vá para outro, e dê continuidade no seu trabalho. Essas são as coisas que eu vejo que são mais necessárias. Então, acho que isso falta um pouco. Um pouco mais de diálogo entre os professores (Entrevista P5 – 23/11/2016).

Foi nesse sentido que, quando fizemos a proposta de desenvolver uma formação que partisse das necessidades e interesses dos professores, eles solicitaram a elaboração de diretrizes locais para a condução do ensino de Língua Inglesa no município. E são as impressões dos professores acerca desses momentos, nos quais eles discutiam a elaboração dessas orientações, que nós apresentamos e analisamos na próxima seção.

Reflexões dos professores acerca dos momentos formativos vivenciados.

Durante os grupos focais, conversávamos muito acerca da experiência de participar de uma formação embasada em perspectivas participativas e colaborativas, na qual os professores assumiam a responsabilidade pelo próprio processo formativo.

As colocações dos professores nos permitiram identificar alguns pontos de reflexão, sendo o primeiro deles, o que é ensinar Inglês para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP.

A princípio, havia a compreensão de que, ensinar a Língua Inglesa para crianças, era ensinar vocábulos de forma isolada. Tal prática, embasada na abordagem tradicional de ensino de línguas, também foi observada por Rampim (2010) em seu estudo, tendo em vista que os alunos não utilizavam a língua socialmente, ficando as práticas de linguagem restritas ao trabalho com palavras soltas, com o objetivo de revisar o vocabulário estudado. No contexto que investigamos, tal concepção, que reflete a maneira como a maioria dos professores investigados foi formada (PAIVA, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; 2012; MONTEIRO, 2011), foi reforçada, pelo que podemos observar na fala dos professores, pelo modo como o ensino foi organizado a partir de sua implantação naquele contexto:

P1 - Porque da forma com que foi apresentado da primeira vez, o currículo... O que ele enseja? Que a gente faça lista de palavras. Separe campos semânticos e fique lá. Animais, frutas...

P4 - Para os quartos anos era.

P1 - Né? Tirando da cartola todas as frutas...

P6 - Soltas...

P8 - Tudo solto...

P1 - Nós estávamos trabalhando dessa forma, por quê? Porque o conteúdo, a princípio, ele foi enviado para nós dessa forma. Ele...

P6 - Depois de uma reunião, né P1? Teve uma reunião inicial em 2013...

P1 - Ele chegou para nós assim.

P4 - Eu lembro daquela reunião que nós fizemos e sistematizamos um pouco mais.

P8 - Eu me via numa situação difícil, porque a coordenadora falava assim: "Tá", aí fazia aquelas perguntas que a P faz: "Mas por que você vai dar? Por quê? Pra quê? Qual o significado disso para ele?". Então, isso te leva à reflexão e naquele momento eu não sabia...

(Grupo Focal 1 - 12/12/2016).

O diálogo acima foi transcrito do primeiro grupo focal e evidencia a forma como a inclusão do ensino de Língua Inglesa para crianças havia sido pensada no momento de sua implementação no município. O ensino de vocabulário de forma descontextualizada remete a uma visão tradicional de ensino, que considera a língua como um conjunto de estruturas que podem ser aprendidas se forem exaustivamente praticadas. Apesar das discussões acerca do caráter sociocultural da aprendizagem e da língua como “[...] um sistema integrado, holístico de comunicação e de reflexão, meio e reflexo de uma cultura” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59), práticas tradicionais ainda são recorrentes nas salas de aula, fazendo com que as aulas de Língua Inglesa para crianças nem sempre se orientem pelos caminhos que a literatura tem apontado como desejável nesse contexto.

No diálogo abaixo, transcrito após a realização do segundo grupo focal, os professores refletem acerca das estratégias que podem ser utilizadas no ensino de Língua Inglesa para crianças:

P8 - Bom, eu não sabia usar outra estratégia, senão a lista de palavras e trabalhar com textos. Eu precisava disso para eu manter a aula. E, até então, meu olhar era que, realmente, isso era a base. Com o curso, mudou meu olhar, mudou minha postura e meu jeito de dar aula. Então hoje, por isso que eu falei, através das dinâmicas, das brincadeiras, dos jogos, eu percebo que eles aprendem tanto quanto... Não que eu tenha deixado de incluir algumas coisas, mas melhorou, ampliou... Eu não sabia trabalhar com jogos, com divisão de grupos na classe, porque eu não tinha tido essa experiência... E até então, eu também tinha medo de me arriscar, porque você sabe, você viu que as classes são difíceis... Tem classe que é quase impossível você trabalhar algumas estratégias. E eu perdi esse medo. Então, por mais difícil que a classe seja, hoje, eu trabalho com todas as classes, as estratégias iguais para todas, não deixo mais de fazer. A essa classe não dá pra dar maquete porque vai fazer bagunça... Vai fazer bagunça, mas vai sair. Você vê cada trabalho lindo que está saindo. Tá saindo, do jeito deles, mas está saindo. Então, é, eu aprendi muito, eu perdi esse medo. Então, para mim tem sido muito bom. Mudou, né? Mudou minha postura, meu jeito de trabalhar.

P1 - Os conteúdos continuam sendo colocados, no entanto sob a égide de outra visão estratégica. Outra forma pedagógica.

P8 - Exatamente.

P1 - A gente continua dando animal, flor, fruta, seja o que for, mas, agora, contextualizado. Os alunos têm mais facilidade, a gente não fica só na decoreba daquilo e na cobrança de vocabulário, mas eles constroem já orações, eles já conseguem falar alguma coisa, acho que isso melhorou muito. Eu vejo que, depois do curso, eu sou outra professora. Também porque, quando eu deixei a direção e comecei a dar aula, completamente tradicional, com aquela gramática sendo colocada, com ponto, na lousa, pra estudar e decorar... Isso era na minha época. Hoje a coisa já ficou mais agradável, flui melhor. As crianças dão menos trabalho em sala de aula, aprendem um pouquinho mais, gostam um pouquinho mais do inglês e a gente não assusta tanto. (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Na fala de P1, podemos observar que as mudanças nas estratégias de ensino parecem ter implicado na participação e aprendizagem dos alunos em sala de aula. Além disso, os professores participantes da pesquisa, que antes sentiam-se isolados, constituíram um grupo, uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017), com o objetivo era instituir diretrizes para o ensino de inglês nos 4^{os} e 5^{os} anos das escolas públicas do município, mas também de compreender a natureza do próprio trabalho e definir os rumos da própria formação:

P2 - É aquilo que você falou, a gente se aproximou mais. Na verdade, eu era um que não sabia o nome de todo mundo.

P1 - É, eu também.

P8 - É. A gente se sente um grupo.

P - Então, teve essa questão da aproximação do grupo. E de certa forma, de criar um laço, né?

P5 - Ah, sim. Eu acho que até foi... o legal é que o grupo diminuiu e a própria disposição, eu acho, facilitou a discussão e a troca de ideias. Acho que tem todo um contexto, físico inclusive, desses encontros. Eu achei que foi bem legal. Mas essa questão das discussões, da troca de ideias, isso é bacana.

P2 - Provavelmente por isso que a gente não sabia o nome de todo mundo, né?

P3 - Não, mas a gente não trazia a tona essas discussões que a gente traz aqui...

P5 - Não, não havia discussão. Não havia. Era uma opinião, alguma coisa...

P3 - De opinião, de aula mesmo, em si. Eram assuntos que...

P5 - Eram coisas que, inclusive, às vezes, não tinham nada a ver.

P2 - É.

P3 - Nada a ver, né?

P5 - Não era da nossa área.

P5 - Mas eu acho assim, essa troca de ideias foi legal, entendeu? Permitiu essa interação, eu acho que a gente cresceu muito, né? Profissionalmente...

P1 - Esse companheirismo, que...

P4 - Eu falei, tanto para o bem, quanto para o mal. Porque quando você tinha algum problema, você falava: "Nossa, estou fazendo alguma coisa errada... que ali não funciona, que ali não vai... Eu tento, mas eu não sei... O que que eu estou errando?". Ai você tem essa troca: "Olha, aquele lá não funcionou, aquele lá também não vai... Porque a sala, assim, assim, assim...". Você fala: "Nossa, eu sou normal".

P6 - Isso é verdade.

P4 - Você vê o que acontece com os outros também, não é só você que esta errando, não é só você que está tentando e não está funcionando. (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Nesse diálogo, P5 menciona que a própria forma de organização da sala para a realização dos encontros formativos, todos sentados envolta de uma mesa, favoreceu o diálogo e, assim fortaleceu o grupo. A possibilidade de partilhar ideias e experiências, bem como angústias e frustrações foi o que mais incentivou os professores a participarem das reuniões, conforme também constatado no trabalho de Maciel (2014):

P4 - Esse ano foi muito bom, porque com essas conversas que a gente teve aqui, eu pelo menos aproveitei muita coisa de vocês... Muita coisa que vocês falavam: "Ah, eu fiz isso" e eu achei sensacional. E eu não tinha pensado nisso. E a gente não tinha nenhum momento que a gente pudesse trocar essas experiências. Para mim foi muito bom.

P8 - E saber que a minha angústia é a sua, é a sua, é a sua...

P4 - Eu sou mais ou menos normal, né?

P8 - Porque chega uma hora que você se sente sozinha numa ilha, mesmo.

P4 - O problema não é só a gente, eu diria, né?

P - Não é só a gente e nem só com a gente.

P1 - É... Eu gosto muito de vir para cá e não ter que ir para o HTPC, porque no HTPC a gente fica muito isolado. E aqui, pelo menos, a gente discute o Inglês... (Grupo Focal 1 - 12/12/2016).

A constituição desse grupo fez com que os professores se sentissem mais seguros e passassem a lutar por seu espaço nas escolas e na rede. P8 relata, no terceiro grupo focal, uma experiência no HTPC de sua escola:

P8 - Uma coisa que ocorreu, em um dos HTPCs, eu tive a oportunidade de expor a Sequência Didática, a forma como eu iria trabalhar esse ano. Até por conta de pedir material de um ano para o outro... Eu expus no momento do HTPC com todos os professores o que era dado. Porque tinha professores que ai falaram: "Nossa, P8, eu não sabia que você trabalhava gêneros. Eu não sabia o que você trabalhava".

P - Isso na escola?

P8 - Na escola. No HTPC. Então, eu achei isso muito positivo, porque as professoras de terceiro, de segundo ano não tinham ideia do que a gente realmente trabalhava. Agora, quando eu tive a oportunidade de expor no HTPC para os outros professores a forma de trabalho, mudou o olhar... Pelo menos dos professores

P8 - Eu estou muito positiva.

P - E o que você espera, P8?

P8 - Eu espero que agora, nós, com o amadurecimento que houve na nossa formação, a gente conquiste, cada vez mais o nosso espaço dentro da escola. Não é só dentro da sala de aula. É dentro da escola. É com a monitora, é com a servente, é na secretaria, porque sempre o professor de Inglês era deixado de lado. Então, hoje, eu já tenho voz dentro da escola. Isso eu percebo. E foi uma conquista. Uma conquista diante do nosso curso, porque eu também era muito, vamos dizer assim, submissa. Eu também, quando eu entrei, eu não sabia qual era o meu lugar. Então, eu aceitava tudo o que me mandavam por conta de eu também não saber qual era o meu lugar dentro. Hoje eu sei. Hoje o olhar é de igual com os colegas de trabalho. Então, eu acho que só tem a melhorar. Só crescer.

P - E os outros? Quais são as expectativas? P7, na coordenação? Os demais...

P7 - A minha expectativa é parecida em questão um pouco com a da P8, que é... Deixa eu achar a palavra... O ensino da Língua Inglesa realmente ser parte da rede mesmo... Mas parte efetiva, como é a alfabetização, como é... Esse reconhecimento mesmo. Sei lá, vamos colocar assim...

P4 - Importância.

P7 - Essa importância.

P1 - Somos parte da grade curricular, mesmo. Não somos aparte.

P7 - Eu acho isso. E eu vejo assim, uma coisa... Expectativa... Eu já estou vendo... Essa imposição do grupo. Ser reconhecido mesmo. O professor como professor de Língua Inglesa, não como alguém que está lá, vamos dizer, como um monitor, um recreador das crianças. Não, professor, professor. Alguém que tem todas as habilidades. Eu vejo isso e acho que está indo para mais ainda. Eu estou falando porque eu estou ouvindo dentro da secretaria, em relação a isso. (Grupo focal 3 - 04/06/18)

Quando os professores têm a possibilidade de socializar suas experiências, passam a compreender melhor o que é ensinar Inglês para crianças e, conseqüentemente, sentem-se mais seguros. Essa segurança os leva a ganhar espaço nas escolas e na rede como um todo. Nesse momento, P7 estava ocupando a posição de Coordenadora da área de Linguagens da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP. E é dela que alguns professores cobram uma postura de, finalizada a formação, manter a natureza participativa e colaborativa dos futuros HTPCs na Secretaria Municipal da Educação, como podemos observar na fala de P5 durante o segundo grupo focal.

P5 - Eu acho que aí, eu acho que fica até uma ideia, eu sei que... Na verdade, eu não posso falar que não tem a ver com o encontro, porque tem. Fica uma ideia, como o encontro está acabando hoje - chora P4 (risos) - para os nossos próximos encontros, P7. Essa troca, esse diálogo e essa troca de experiências... (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Também é P5 quem, em outro momento, menciona a importância de divulgar o trabalho realizado entre os demais professores da rede, tornando o grupo ainda mais coeso. Nessa perspectiva, os próprios professores participantes da formação ficaram responsáveis por formar seus pares.

As colocações dos professores nos permitiram identificar reflexões acerca do que era ensinar Inglês para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP; de como a Língua Estrangeira poderia ser ensinada; de como mudanças nas estratégias de ensino podem impactar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos; da importância da socialização entre os professores; e da constituição de uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017). A formação dessa comunidade profissional docente permitiu que os professores começassem a ganhar espaço dentro das escolas e da rede municipal de ensino, sendo reconhecidos pelo trabalho desenvolvido, bem como lutando pela continuidade da formação que estava sendo realizada, mas agora, sendo eles os responsáveis pela condução do processo.

Por fim, também se observou que a mobilização dos saberes profissionais valorizou os saberes relacionais, assim como os saberes situados no contexto de trabalho (TARDIF, 2002) e o próprio desenvolvimento profissional docente.

Algumas considerações

Neste artigo, exploramos alguns dados coletados por meio de entrevistas e grupos focais, com o intuito de apresentar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca dos momentos formativos, verificando, assim, a viabilidade de formações embasadas em perspectivas colaborativas e participativas, que buscam favorecer o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Quando iniciamos os momentos formativos, sabíamos que havia uma lacuna na formação inicial dos professores, no que se referia ao ensino de Língua Estrangeira para crianças, e que a Secretaria da Educação não havia disponibilizado, até por falta de formadores específicos na área, formações voltadas especificamente para esse contexto. Imaginávamos, com base em estudos realizados por outros pesquisadores, que os professores sentiam falta de uma formação que tivesse como foco o ensino de Inglês para crianças e a forma como fomos recebidos pelo grupo de professores comprovou a necessidade que esses profissionais tinham de terem seu trabalho amparado.

Foi um longo processo de conhecer esses profissionais e de possibilitar momentos para que eles também se conhecessem e se compreendessem como um grupo. A partir dessas discussões, foi preciso discutir e compreender quais eram as reais necessidades desse grupo para, então, fazer uma proposta em que os professores, mediados pela formadora, se responsabilizassem pelo seu processo formativo, interagindo com seus pares e construindo o ensino de Língua Inglesa na rede municipal de Rio Claro/SP.

A proposta foi bem aceita pelos professores e eles compreenderam sua responsabilidade nesse processo, conforme podemos observar na entrevista de P8:

P8 - Por exemplo, esse curso que nós estamos fazendo. Isso para mim é um ponto de mudança a partir de agora. Não tem como eu falar: "Eu não sabia". Estou errando porque não sabia. Até hoje, isso a gente justifica. Eu estava errando porque eu não tinha essa visão, não tinha esse olhar, não tinha esse estudo. Hoje, a gente consegue enxergar através desses cursos, que tem alguém olhando por nós, então a gente não está mais sozinho. Porque a sensação que eu tinha, era de estar sozinha, cada professor com sua dificuldade, se vira como pode. Hoje não. (Entrevista P8 – 02/12/2016).

Assim, tendo em vista a insatisfação dos professores com a forma como suas formações eram conduzidas, bem como os as contribuições que relataram no que se refere à possibilidade de aprendizagens a partir, principalmente, das partilhas de experiências e da construção de um trabalho, no qual se constituíram como uma comunidade profissional docente, esperamos que essas experiências instiguem outros municípios a investirem em propostas formativas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e que inspirem os profissionais que já desenvolvem esse tipo de trabalho a compartilharem as suas experiências.

O ensino de Inglês para crianças já é uma realidade em nosso país, mas é preciso lutar para que todas as crianças tenham direito a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e para que todos os professores que atuam nesse contexto tenham acesso a formações significativas, que contribuam para seu processo de desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros**, Araraquara, n. 6, 2004. p. 35-69.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

AQUINO, A. L. de; TONELLI; J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4, p. 58-76, dez. 2017.

BACARIN, M. C. **Formação de professores de inglês para crianças**: caminhos a percorrer. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2013.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 de março de 2018.

GAUTHIER, C. et al., **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente Campinas: Pontes, 2010, v. 7, p. 187-202.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 29 de março de 2018.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. N. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. In: **Revista brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A., et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume I**. Campinas: Pontes, 2011, v. 11, p. 17-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25- 46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.

PAULINO, E. S. **Formação Continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões**, Porto Alegre, 2004. p. 19-42.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Altera dispositivos da Lei Complementar no 24, de 15 de outubro de 2007, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Lei Complementar no 070**, de 31 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.rioclaro.cespro.com.br/geraPDF.php?pasta=9320/2012/Lc0070>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2013. **Resolução SME- 002**, de 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000453/matrizcurricular.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2014. **Resolução SME- 006**, de 06 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000748/Resolu%C3%A7%C3%A3o006_MatrizCurricular.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2015.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I:** plurilinguismo, multiletramentos, transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais:** Quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre

formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de letras na UNEMAT/SINOP: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. **Contexturas**, n. 24, p. 154-170, 2015.

SCARAMUCCI, M. V. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensinoaprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 49-64.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 225-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Sara Manhabusque Galvão¹

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan²

Resumo: A presente pesquisa investigou desafios do ensino de língua inglesa (LI) no contexto da Educação Infantil (2 a 5 anos), analisando a formação de professores para esta faixa etária sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). O objetivo foi investigar a atuação de professoras voluntárias de inglês em um Projeto de Extensão que ocorre no Centro de Educação Infantil Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo, focando no planejamento das aulas e na utilização de material didático. Este trabalho se justifica pela relevância em investigar a formação de professores que atuam nesse contexto, tendo em vista a lacuna na formação (o foco do curso de Letras é a Educação Básica e o curso de Pedagogia não aborda aspectos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras), a falta de parâmetros oficiais e falta de currículo mínimo para o ensino (CARVALHO; TONELLI, 2016). Para atingir os objetivos deste estudo, foram conduzidas entrevistas com as professoras voluntárias do Projeto de Extensão e com as pedagogas da Criarte. As entrevistas foram transcritas e analisadas junto com os planos de aula das voluntárias. Diante dos resultados foi possível compreender melhor a atuação das participantes deste estudo e o que direciona suas práticas no projeto.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Inglesa para crianças. Multiletramentos.

Abstract: This research investigated challenges in English Language Teaching (ELT) in Early Childhood Education (2 to 5 years old). It was analyzed the process of educating teachers to work with this age group considering the theory of multiliteracies (ROJO, 2012). The aim was to investigate the practice of voluntary English teachers at an Extension Program that takes place at CEI - Criarte, at Universidade Federal do Espírito Santo. The focus was on lesson planning and teaching materials. This research is justified due to the relevance of investigating teacher education to work with children, considering the gap (Languages and Literature undergraduate courses focus on Elementary/High School, and Pedagogy undergraduate courses may not deal with foreign language teaching), and the absence of official parameters and a curriculum to teach kids (CARVALHO, TONELLI; 2016). To reach the aims of this study, it was conducted interviews with the voluntary teachers who participate in the Extension Program and with pedagogues of Criarte. The interviews were transcribed and analyzed along with the lesson plan of the volunteers. In the face of collected data, it was possible to better comprehend the practice of the participants in this study and what directs their practice in the Program.

¹ Graduanda em Letras-Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em Vitória-ES, Brasil. E-mail: galvao.anasara@gmail.com

² Professora no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em Vitória-ES, Brasil. E-mail: claudiakawachi@gmail.com

Keywords: Teacher Education. English Language for Children. Multiliteracies.

Introdução

Quando refletimos sobre ensino de língua inglesa (LI), é preciso levar em consideração que há desafios quando o contexto é a Educação Infantil. O professor de língua inglesa para esta faixa etária vai lidar com crianças que ainda não foram alfabetizadas em sua língua materna e, portanto, abordará a língua estrangeira de maneiras diversificadas, não sendo limitado a uma prática mais estrutural. Nesse sentido, Ferraz e Nascimento (2017), pautados em Cope e Kalantzis (2000), esclarecem que os multiletramentos enfatizam uma negociação de sentidos e discursos, para além da prática tradicional de alfabetização baseada fortemente em textos escritos.

Ao considerar a proposta da pedagogia dos multiletramentos, o foco do professor de LI não vai ser restrito ao campo linguístico, mas vai contribuir para o desenvolvimento integral da criança, por isso é importante vislumbrar possibilidades de educação linguística em LI que contribua para uma formação mais completa, conforme defende Rocha (2007), ao lembrar que o desenvolvimento de habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC). Este ensino também deve contribuir para o “crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança” (ROCHA, 2007, p. 278).

Diante deste cenário de mudanças tecnológicas, sociais e epistemológicas, a presente pesquisa buscou apresentar reflexões sobre a formação do profissional de LI para atingir este fim. Em face da problemática da lacuna na formação de professores de inglês para atuar na Educação Infantil, ou de pedagogos preparados para o ensino de LI, outro agravante que potencializa essa situação é a falta de parâmetros oficiais e a falta de um currículo mínimo para o ensino de LI para crianças (CARVALHO; TONELLI, 2016).

É preciso reiterar que quando o foco é o desenvolvimento da criança de forma integral, embasar a prática do professor na teoria dos multiletramentos parece apropriado, uma vez que ajuda o professor a ir além da visão tradicional de ensino, que muitas vezes pode ser considerada defasada. Muito além de recursos físicos ou técnicos, trata-se de formas de lidar com a realidade que nos cerca, que não pode ser ignorada no ensino, como apontam Tavares e Stella (2014), “a formação de professores deve considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido, não observados pelas formas tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas” (2014, p. 85).

Tendo em mente a importância dessas novas formas de construção de sentido, esta pesquisa envolve professoras em formação que participaram de um projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola”, desenvolvido no Centro de Educação Infantil – CEI Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Essas professoras voluntárias realizaram discussões e leituras baseadas na teoria dos multiletramentos e várias participaram de um grupo de estudos sobre Educação Crítica. No projeto de extensão, elas atuam juntamente com as pedagogas da Criarte. Por meio da pesquisa, buscamos investigar como essa formação desenvolvida no âmbito do projeto dialoga com a prática efetiva na Criarte.

O foco deste estudo é compreender a prática das três professoras voluntárias, refletindo sobre as escolhas feitas com relação ao planejamento de aulas e uso de material didático. Para tanto, os dados foram gerados por meio de entrevistas com as professoras voluntárias e com as pedagogas, bem como pela análise de planos de aula³.

Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada por este estudo foi de base qualitativa e interpretativa, pois visa a análise e interpretação dos dados de forma detalhada para poder refletir sobre aspectos da prática pedagógica das professoras voluntárias, buscando subsídios na pedagogia dos multiletramentos. Como apontam Lüdke e André (2017), nesse tipo de pesquisa, os dados são oriundos de seu ambiente natural, e o pesquisador mantém contato direto com o contexto estudado.

O contexto de pesquisa é o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” realizado na Criarte – UFES. Este projeto é coordenado e supervisionado por professores do Departamento de Línguas e Letras em parceria com a direção da Criarte. O trabalho com línguas estrangeiras (espanhol, francês, inglês e italiano) é realizado com crianças de 2 a 5 anos, e os professores voluntários acompanham parte da rotina das crianças, participando das atividades por um turno (manhã ou tarde) em um dia da semana.

No que tange à geração de dados, a primeira fase consistiu em realizar entrevistas com professoras voluntárias do projeto de extensão, com base em um roteiro previamente elaborado. Foram entrevistadas três professoras voluntárias atuantes no projeto, as entrevistas foram gravadas com a autorização delas. As perguntas e respostas da entrevista foram

³ O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC - UFES). A pesquisa foi finalizada em 2018 e teve como título “Multiletramentos e Formação de Professores de Inglês para crianças (2 a 4 anos) na contemporaneidade: um estudo de caso”.

transcritas e analisadas posteriormente, juntamente com os demais dados gerados. Acerca da importância do instrumento de entrevista para as pesquisas qualitativas, pontuam LUDKE e ANDRÉ:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (2017, p. 39).

Por estas razões, optamos por utilizar as entrevistas, que facilitariam a obtenção de dados acerca de escolhas individuais, e utilizamos um esquema mais flexível na elaboração do roteiro de entrevista, a fim de garantir a conveniência da abordagem e a fluência do diálogo (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 40).

A segunda parte da geração de dados incluiu entrevistas com as pedagogas atuantes na Criarte, que acompanharam o desenvolvimento do projeto de inglês nas salas em que lecionavam. Quatro professoras participaram das entrevistas, e estas também foram transcritas e comparadas aos demais dados. Na análise de dados foram utilizadas as entrevistas das professoras voluntárias, as entrevistas das professoras da Criarte e os planos de aulas das voluntárias. O objetivo desta análise foi compreender os aspectos da prática pedagógica das professoras que atuam no projeto, buscando subsídios na pedagogia dos multiletramentos para embasar tal análise.

Reflexões sobre as participantes, o planejamento das aulas e a utilização de material didático

Nesta seção serão apresentados e discutidos os principais resultados do estudo. Iniciamos com o perfil das participantes, e na sequência, tecemos considerações acerca do planejamento das aulas e da utilização de material didático para crianças de 2 a 5 anos.

PERFIL DAS PARTICIPANTES

No quadro a seguir, apresentamos o perfil das professoras participantes e as respectivas informações acerca da experiência na área de ensino para crianças e também os motivos que as levaram a fazer parte do projeto de extensão. Vale ressaltar que as participantes foram identificadas com nomes fictícios a fim de garantir a privacidade dos dados coletados.

Quadro 1: perfil das participantes

Participante	Período na graduação ⁴ (Na entrevista)	Experiência docente	Experiência LIC	Motivos para atuar no projeto de extensão
Roberta	3º período	Não	Não	Por gostar de crianças e querer experiência trabalhando com elas
Gabriela	3º período	Não	Não	Para trabalhar com crianças; curiosidade. Interesse no público infantil e na “lacuna” que não é abordada na graduação.
Juliana	5º período	Sim	Sim	Por gostar de trabalhar com crianças; pela experiência positiva trabalhando com crianças em outros contextos.

Fonte: elaboração própria

É possível perceber que apenas uma das professoras voluntárias (Juliana) possui experiência com crianças, tendo atuado como professora assistente em uma escola particular bilíngue em Vitória/ES. Ela afirma, ainda, que a experiência trabalhando com crianças foi positiva e despertou a vontade de trabalhar em outros contextos.

Todas as participantes apresentam uma busca por novas experiências, interesse pelo ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) e também certa “afinidade” com a faixa etária em questão, ao alegarem, por exemplo “gostar de crianças” (Roberta) ou ter “interesse no público infantil” (Gabriela).

Sabemos que o curso de Letras – Inglês não oferece formação específica para o ensino de crianças, como também evidencia Gabriela ao mencionar uma “lacuna que não é abordada na graduação”. Essa lacuna na formação de graduandos em Letras tem sido justificada pela não obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa questão é apontada por Tonelli (2016), ao problematizar:

“Como a língua estrangeira só se torna obrigatória a partir dos anos finais do ensino fundamental, não há documentos oficiais que sustentem o ensino desta para crianças, não há parâmetros que a norteiem, guias curriculares, nem consequentemente uma formação de professores específica” (TONELLI, 2016, p. 92)

Essa ausência de uma formação específica é que gera a problemática que vem sendo investigada nesta pesquisa. Diante desta ausência, como os professores que precisam (e querem) atuar na área se manifestam? A que(m) recorrem? Quais são os recursos disponíveis? Dentro de um contexto de investigação específico, procurou-se explorar esses pontos.

4 O período na graduação é referente ao momento da coleta de dados

Partindo deste perfil que foi traçado, focamos na análise de alguns pontos das entrevistas realizadas com as participantes relacionados ao planejamento de aula, materiais e a própria experiência no projeto de extensão.

PLANEJAMENTO DE AULA

Na entrevista realizada com as participantes, uma das questões trata do planejamento das aulas que ocorriam no projeto de extensão. Julgamos relevante fazer esse questionamento uma vez que o foco deste estudo incide em compreender como se dá a prática pedagógica das participantes. Na questão 6 da entrevista, perguntamos “como é feito o planejamento das suas aulas?”. As participantes responderam:

Não sei, é uma inspiração divina (...) a gente conversava com ela (professora da Criarte) a cada semana e perguntava “O que você vai fazer semana que vem?” Aí ela falava e a gente tentava levar algo em cima daqui, mas nem sempre dava, porque às vezes, talvez ia ser um pouco... não complexo, mas pesado demais para as crianças aprenderem aquele vocabulário em inglês, mas a gente sempre tentava levar um pouco daquilo (...) então a gente sempre tenta inserir no contexto que eles estão vendo, é sempre baseado no que ela fala mesmo. (Roberta, entrevista)

O planejamento é feito em dupla, na verdade. Eu e minha dupla. Aí a gente se prepara... antes era aula a aula, aí esse semestre a gente começou a planejar por atividade (...) agora que a gente tá em outubro, vamos fazer alguma atividade para o Halloween (...) é um tema que a gente ainda não sabe como vai ser recebido pela escola, então a gente quer fazer uma atividade só pra mostrar um pouquinho da cultura da língua inglesa mesmo. (Gabriela, entrevista)

No início eu ia muito para a internet, jogava “nursery”, “lesson plan”, e também com algumas das experiências que eu tive na Escola X⁵, algumas atividades que eu fiz lá, eu tentava integrar na Criarte também. (...) tenho evitado um pouco a internet e tenho olhado assim “ah ela mostrou um livro”, aí não fui olhar nada na internet, já peguei o livro e fui olhar a atividade, montar a atividade. (...) Então é muito... tem a internet, tem o networking das pessoas que fazem, tem um grupo aí de whatsapp que eu sempre mando mensagem para as meninas “e aí, vocês vão fazer o que? Estou sem ideia, me dá uma aula”. (Juliana, entrevista).

É possível perceber diferenças no que se refere ao planejamento de aula das professoras voluntárias. Roberta se baseia muito no contexto e nos temas que estão sendo propostos pelas próprias professoras da Criarte durante o período letivo, preocupando-se com a complexidade de certos vocabulários e fazendo adaptações. Gabriela segue o mesmo caminho, mas ressalta uma preocupação em levar aspectos culturais, como o Halloween e como isso seria recebido pela Criarte. Juliana destaca aspectos importantes de seu planejamento como a internet, materiais didáticos e o “networking” entre professores.

5 Nome da escola alterado para preservar sua identidade

Pode-se constatar que há uma grande preocupação em torno da reação das professoras e da coordenação/direção da Criarte no que se refere ao projeto de extensão. Isso porque o planejamento procura abarcar o que elas estão desenvolvendo com os alunos e como “conectar” isso com o ensino de inglês e com os aspectos culturais da língua. Como o projeto é desenvolvido em parceria com a Criarte, espera-se que as aulas de LE estejam em sintonia com os temas e as propostas das pedagogas.

É possível perceber, também, que apenas uma das participantes cita o uso de materiais didáticos específicos (Juliana), enquanto as demais parecem seguir por uma linha mais intuitiva em relação aos planejamentos. Através do recorte do Plano de Aula 1 (Juliana), podemos perceber uma preocupação em sensibilizar as crianças e levar até elas uma abordagem mais crítica:

Figura 1: Objetivos específicos (plano de aula 1)

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Fazer uma abordagem das cores individual, ou em grupos de 2 crianças.
2. Usar as massinhas nas cores aprendidas
3. Alunos associarem as cores com objetos do dia a dia.
4. Mostrar para as crianças que não existe cor só de menino e cor só de menina.

Fonte: Plano de aula 1 (Juliana)

Essa preocupação em abordar com as crianças que não existe “cor só de menino” ou “cor só de menina” é evidenciada por Tonelli (2016) quando aponta as questões que estão além de aspectos linguísticos no ensino da língua:

Contemplar o desenvolvimento integral do aluno significa estimular seu conhecimento linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), ou seja, abarcar as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso do repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social entre outros (TONELLI; 2016, p. 94).

Dessa forma, é possível perceber no recorte do plano de aula mostrado anteriormente uma preocupação em envolver esses aspectos sociais no ensino da língua e não apenas o

desenvolvimento das capacidades linguísticas. Neste quesito, a importância da criticidade aparece de forma evidente, mesmo no contexto de LIC, como forma de dar mais sentido e motivação às aulas de língua inglesa, como apontado por Alencar, Gattolin e Oliveira (2015, p. 237):

Aprender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE, sentidos e criticidade, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas. Acreditamos que podemos ser críticos em qualquer método, desde que estejamos em constante formação para sermos capazes de observar, adequar e também criar materiais, trabalhando temas pertinentes e que possam dar abertura ao desenvolvimento de sujeitos críticos.

Portanto, coloca-se em evidência a relevância de abordar a língua juntamente com aspectos sociais e críticos, levando em consideração o desenvolvimento integral da criança e sua participação como cidadãos na sociedade. No contexto de LIC, pode se tornar mais desafiador trabalhar com a criticidade, mas é justamente nesse contexto que a educação crítica é essencial, como apontam Alencar, Gattolin e Oliveira (2015, p. 239):

No cotidiano de ensino e aprendizagem de LI, são muitas brechas (Duboc, 2014) que possibilitam o professor/a à prática dos letramentos críticos, (doravante LC). Ter uma formação dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental para que possamos aproveitar as brechas, tornando possível a inclusão de temas pertinentes à formação de sujeitos críticos mesmo quando o currículo local ou o material didático não estejam tão adequados para tal.

Pela fala das professoras voluntárias durante a entrevista, é possível perceber que há interesse em atuar nessas brechas citadas pelas autoras, ao tentar propor temas críticos e pertinentes. Entretanto, há também uma certa restrição quanto ao conteúdo, o que as leva a focar em temas “não polêmicos” como relata Juliana ao ser questionada sobre o conteúdo⁶ de suas aulas:

Ah, eu queria muito trabalhar com gênero, mas eu não posso. [...] você vê que isso não é um assunto. E eu faço algumas intervenções quando eles começam “não, não chora não, não foi nada”, aí eu chego e falo “pode chorar, vem cá, vem chorar”, porque é sempre para os meninos, entendeu. Sempre, os meninos não podem chorar. E eu vejo lá muitas relações de gênero ali que precisam ser trabalhadas. [...] eu queria trabalhar gênero, mas aí eu fico em assuntos não polêmicos: frutas, animais, cores, partes do corpo. (Juliana, entrevista)

6 Questão 9 da entrevista: *Como você escolhe qual conteúdo vai ser aplicado?*

Dessa forma, percebe-se que em muitos momentos essa atuação “nas brechas” consegue ser realizada, mas em outros ela pode encontrar resistência, como relatado por Juliana.

Ainda tratando sobre os planejamentos de aula, buscamos ouvir também o posicionamento das professoras (Pedagogas e auxiliares da Criarte) a respeito do projeto de inglês que se desenvolvia em suas salas de aula. Acreditamos na importância de contemplar a opinião destas professoras ao considerar que o projeto trabalhava em parceria com as mesmas.

Na questão 2 da entrevista, perguntamos a respeito da opinião delas sobre o projeto. Vale ressaltar que o nome das professoras também foi identificado com nomes fictícios para preservar a privacidade dos dados coletados.

Ah, foi um projeto que veio a agregar, veio a somar. As crianças adoravam os momentos (...) Foi para além daqui, a gente as vezes acha que a vivência é só aqui e finda aqui, mas não, começou aqui e foi muito interessante, teve uma aceitação muito boa das crianças, dos pais também, a gente percebia né, essa interação conosco perguntando “poxa tá chegando e tá falando e tal, tô tendo que aprender também”. (Carina, entrevista)

Eu achei bem bacana o projeto assim, acho que as meninas foram bem esforçadas assim, em trazer coisas que tivessem realmente adequadas à idade, que isso é o mais importante (...) Às vezes né, acontecia de ter uma brincadeira ou outra que as crianças não interagiam tanto como elas esperavam e elas ficavam meio frustradas, mas a gente dava umas dicas e elas mudavam na hora e a coisa ia fluindo, foi muito interessante. (Isabela, entrevista)

Eu acho o projeto interessante, porque as crianças têm acesso a um outro tipo de idioma né, e eles gostam muito de aprender outra língua, se interessam, tentam fazer a pronúncia correta. Mas, eu acho que o projeto precisa... assim, ele precisa se consolidar dentro do Criarte, com um pouco mais de planejamento, de envolvimento com o que os professores têm feito em sala de aula né. Tentando trabalhar a partir da mesma linha do projeto de sala, porque assim as crianças conseguem se apropriar dos dois elementos, tanto da língua portuguesa quanto do outro idioma, na relação do que eles têm feito na sala de aula no cotidiano. (Andressa, entrevista)

É possível perceber que as professoras acreditam que o projeto veio a somar no contexto em que acontecia. Todas citam a importância da interação e desse diálogo do projeto com a equipe da Criarte, falam sobre a aceitação das crianças e até mesmo dos pais como algo muito positivo. Isabela cita, ainda, o esforço em “trazer coisas que tivessem realmente adequadas à idade”, o que também pode ser observado nos planos de aula das professoras voluntárias que foram apresentados nesta pesquisa.

Vale destacar a parceria que acontecia para que o planejamento de aula fosse efetuado, conforme a Professora Carina evidencia:

(...) Mas ela planejava, ela ficava atenta ao que a gente trabalhava, a gente sempre conversava, dialogava, não sentava em si, mas estava dialogando o tempo inteiro e ela tentava fazer essa articulação. Em alguns momentos eu dava uns toques, não no inglês, mas no que seria interessante dela tá trazendo, pra poder estar chamando a atenção das crianças. (Carina, entrevista)

Pode-se constatar que o diálogo entre as professoras voluntárias e as professoras da Criarte acontecia, e ele era parte chave na execução do projeto de inglês. Entretanto, a mesma professora (Carina) ao ser questionada sobre os pontos negativos do projeto, apontou o planejamento: *“(...) o momento do planejamento eu acho que ficou... que foi um ponto que poderia ter sido melhor”*. Reiterando a opinião apresentada por Andressa diante do mesmo questionamento: *“mas as vezes eu sentia que a orientação mesmo, que era dada pelo projeto, as vezes não tinha uma articulação com o que a gente estava fazendo”*. Ou seja, ela acredita que de certa forma faltou orientação para que as voluntárias atuassem de maneira mais completa.

Vale acrescentar que apesar dessa parceria que acontecia em sala, quando questionadas sobre o auxílio que dispensavam às voluntárias, elas evidenciaram a importância de uma certa liberdade para conduzir as intervenções: *“(...) na hora da intervenção a gente só dava o suporte, deixava que ela direcionasse, até mesmo para a formação dela né, eu acho que isso era importante”* (Carina). Essa situação é válida, visto que um dos focos desse projeto de extensão é a formação de professores para atuar nesse contexto. Desde o início, era esperado que as professoras da sala orientassem as voluntárias a respeito de questões relacionadas à aprendizagem de crianças nessa faixa etária e atuassem como colaboradoras nesse processo.

Com o intuito de aprimorar o trabalho desenvolvido no que concerne os planejamentos de aula, a Professora Andressa destacou que:

A questão do planejamento, às vezes a gente tinha retorno né, antecipadamente. Eu acho que o planejamento, quando a gente tem esse retorno antecipado, não só de que material eu vou precisar, mas de como eu vou atuar, qual vai ser a proposta do planejamento, qual atividade vai ser dada, como eu vou inserir esse planejamento. A gente ter esse conhecimento é muito importante. E ter um tempo também para planejar, seria fundamental que a gente tivesse um tempo, que o professor de sala tivesse um tempo para planejar junto com as voluntárias dos idiomas. (Andressa, entrevista)

Apesar de existirem “ferramentas”, como o uso do WhatsApp que foi mencionado por Carina como uma forma de troca de informações acerca das aulas, entende-se que é

necessário um tempo para que a professora de sala e a voluntária se encontrem a fim de dialogar sobre o planejamento.

O QUE É CONSIDERADO NO PLANEJAMENTO

Após descreverem como fazem o planejamento das aulas, perguntamos para as participantes, de modo mais detalhado, o que elas consideram ao realizar tal planejamento. Esta pergunta é referente à questão 6 da entrevista: “*O que você leva em consideração na hora de planejar uma aula ou propor uma atividade específica?*” As participantes responderam:

(...) a idade que elas têm, porque às vezes eu penso numa coisa que pode ser muito complexa pra elas (...) então assim, tem que ser na hora mesmo, na hora muda às vezes. Você pode chegar e falar “ah, eu vou fazer isso daqui”, mas na hora às vezes não vai dar. Às vezes até o interesse das crianças mesmo, porque por exemplo, a gente vê que quando a gente ensinou cor, partes do corpo, que eles tinham essa curiosidade, então a gente levava isso em consideração (...) então, a gente tenta ver coisas que eles tenham interesse... por exemplo, animalzinho que eu vou fazer agora, as crianças já tinham demonstrado interesse antes (Roberta, entrevista).

Tudo que a gente planeja, a gente procura a idade adequada para aquele tipo de atividade, então é a primeira preocupação, se a faixa etária das nossas crianças, do grupo, atenderia à atividade proposta. A gente sempre pensa em como a criança pode fazer parte daquela atividade, porque por exemplo, se a gente só pega um negócio de pintar e levar, a criança vai pintar, mas qual o intuito disso entendeu? Então a gente tenta fazer com que eles façam parte do projeto. A segunda é o tipo de material que a gente vai usar, tem que estar adequado também para a criança. (...) um outro fator que a gente tenta levar em consideração é essa coisa de “meaningful”, da atividade ter alguma representação para a criança, para não ser uma coisa isolada (Gabriela, entrevista).

Primeiro a segurança deles. Porque eu queria fazer uma atividade com pula-pula, depois eu pensei “ah isso não vai dar certo”. Porque eles podem cair e machucar. Então, primeiro eu vejo muito a segurança. Depois eu vejo se vai funcionar isso na aula, tem espaço? Funciona num grupo grande? (Juliana, entrevista).

Quando foram questionadas sobre o que levavam em consideração na hora de planejar a aula, as participantes apresentaram diversos fatores que podem ser observados em suas falas: Idade; interesse; curiosidade; participação da criança; material; significado; segurança; viabilidade, entre outros.

Muitas respostas apresentam certa preocupação com o interesse das crianças, as participantes mostram a intenção de trazer algo que envolva as crianças e seja “atrativo” para elas. Roberta cita essa preocupação ao dizer que “*a gente tenta ver coisas que eles tenham interesse*”, e a partir disso ela decidiu trabalhar com os animais, que foi um tema que as

crianças demonstraram interesse em aprender. Apresentamos na figura a seguir um recorte do plano de aula 2 (Roberta):

Figura 2: Aula sobre Animais

Lesson Plan - GROUP 2

- Quinta-feira (21/09)

30 minutos

Animals - Animais

Introduzir animais (cachorro, porco, coelho, gato) usando os bichinhos de estimação da Turma da Mônica (Floquinho, Bidu, Chovinista, Sansão, Mingau).

Flashcards com as imagens dos bichinhos e a palavra em inglês - os nomes dos animais de estimação continuarão em português porque as crianças já estão familiarizadas com os nomes na língua materna.

Atividade para colorir da Turma da Mônica com os bichinhos.

Fonte: Plano de Aula 2 (Roberta)

Nesta proposta de atividade é possível perceber que houve preocupação em desenvolver um tema que os alunos pediram, e de uma forma que estivesse de acordo com os interesses e curiosidades deles. Isto pode ser percebido ao utilizar os animais da Turma da Mônica, como observamos no Plano de Aula 2. Lima (2008) enfatiza essa concretização que as crianças fazem, de acordo com o tema trabalhado:

A criança tem uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro. Os jogos e as brincadeiras são maneiras de concretizar o conhecimento, sendo de extrema importância nesta faixa etária (LIMA, 2008, P. 299).

No Plano de Aula 3, da participante Roberta, também é possível observar outro aspecto importante ao trabalhar com crianças, que é a questão cultural. A língua está intimamente ligada com a cultura, e podemos verificar esta inserção cultural no Plano de aula abaixo

Figura 3: Caixa da Natureza

- Quinta-feira (28/09)

30 minutos

As crianças fizeram uma caixa da natureza (que foi enviada para uma outra escola) e receberam uma caixa de Curitiba.

A proposta é fazer uma caixa da natureza com peças que sejam de países falantes da língua inglesa. A ideia é montar essa caixa na sala de aula com a ajuda das crianças.

O vocabulário do dia será dos itens que estiverem na caixa. E também servirá para mostrar uma cultura diferente da brasileira.

(Ainda estou atrás dos materiais necessários, mas já tenho caixa de sapato)

Fonte: Plano de Aula 3 (Roberta)

A preocupação com aspectos culturais nos remete ao conceito apresentado por Rojo (2016, p. 13) ao discutir multiletramentos, e como eles se conectam com a importância de se abordar a cultura em sala de aula, novamente, indo além de aspectos apenas linguísticos ao ensinar a língua. Para a autora:

Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2016, p. 13).

Além do trabalho com aspectos culturais, as participantes também usam diferentes recursos para expor os aprendizes à LI, como pode ser observado no recorte do plano de aula a seguir:

Figura 4: Atividade com Música

2. Música – “Who took the cookie”

Vamos ensinar a música e cantar em roda logo após o vídeo.

Material utilizado: vídeo com 2’02” (em anexo) e o “cookie jar” que levaremos com as formas geométricas representando os cookies.

Tempo estimado: 12’ (vamos repetir algumas vezes)

Fonte: Plano de Aula 4 (Gabriela)

O recurso visual ao utilizar o vídeo é importante para criar “elos interculturais e linguísticos” ao pensar o ensino de LIC sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, como aponta Tonelli (2016, p. 94) ao citar Terra (2004, apud ROCHA, 2008):

No ensino de LIC, intensificam-se os letramentos multissemióticos ou multiletramentos, que se apropriam de outras linguagens, além da linguagem verbal, como o vídeo, a imagem, o som, etc. que hoje são maximizadas pela expansão da tecnologia. As fronteiras estão cada vez mais tênues, graças ao uso da internet e, portanto, o local e global também se condensam, a integração entre letramentos de língua materna e letramentos de língua estrangeira é o que Terra denomina de *transletramentos* (TERRA, 2004 apud ROCHA, 2008). Priorizam-se, logo, as cantigas e ritmos, jogos, brincadeiras, histórias, textos, vídeos, imagens nacionais e locais, bem como os estrangeiros, criando-se elos interculturais e linguísticos entre eles (TONELLI, 2016, p. 94).

Tais recursos como jogos, brincadeiras, vídeos e imagens ajudam a expandir a compreensão da língua e representam um excelente veículo para o processo de ensino-aprendizagem de LE na infância. Estas ferramentas podem ser consideradas uma fonte de recursos linguísticos, afetivos, cognitivos e socioculturais (ROCHA, 2007, p. 301).

Outro aspecto importante que foi citado por Gabriela é o que a atividade representa para a criança, o que é possível observar no trecho do plano de aula da mesma professora apresentado a seguir:

Figura 5: Frutas em Inglês

1. Kids vocabulary – apresentar o nome de algumas frutas em inglês, falar sobre a importância de comer frutas e incentivar as crianças a provarem frutas diferentes. Explorar os sabores azedo e doce. Também podemos introduzir as cores.

Material utilizado: flashcards produzidos pelas Teachers (exemplificados no final deste documento).

Tempo estimado: 8 minutos

Sugestão: realizar essa atividade antes do lanche da manhã.

Fonte: Plano de Aula 5 (Gabriela)

Há uma preocupação em apresentar o vocabulário juntamente com a prática, convidando as crianças a provarem as frutas, explorarem o sabor e terem contato com o vocabulário de forma ativa. Essa prática está em consonância com a proposta de Ferraz e Nascimento (2017), que defendem práticas que sejam significativas para os aprendizes.

Pode-se perceber nos planos de aulas que foram apresentados, que as professoras voluntárias trabalham os conteúdos de acordo com “temas”. Tal abordagem é defendida por Rocha, ao citar Scott e Ytreberg (1990, p.84), no que concerne à aprendizagem significativa

Scott & Ytreberg (1990, p.84) pontuam que o trabalho orientado por tópicos ou temas é uma maneira “útil, prática e prazerosa” de se ensinar crianças. As autoras enfatizam que, dentre outros fatores, o conteúdo torna-se mais importante que a língua em si, os temas ajudam a acelerar o processo de aprendizagem, os tópicos despertam o interesse e sentimentos do aluno e permitem um ensino mais personalizado, possibilitando o trabalho com todas as habilidades. (ROCHA, 2007, p. 297)

Tal aspecto reitera a busca das professoras voluntárias em apresentar os conteúdos de forma significativa para os alunos, com o intuito de despertar o interesse pela língua inglesa. No próximo item, discutiremos os materiais usados em sala de aula.

MATERIAIS USADOS NAS SALAS DE AULA

É importante salientar que as professoras voluntárias compreendiam material didático de maneira abrangente, não sendo limitado apenas ao uso de livro didático, como sugerem Harwood (2010) e Tomlinson (2010). Quando se trata de uso de material didático para crianças, é fundamental considerar todos os recursos utilizados em sala de aula, sobretudo por conta da idade e das características dos alunos.

Assim, uma questão abordada nas entrevistas foi referente ao material didático. Perguntamos para as participantes como é feita a escolha dos materiais que são utilizados em cada aula. Julgamos relevante incluir essa questão visto que o presente trabalho investiga a prática das professoras voluntárias e se a mesma é formada por escolhas conscientes ou de forma intuitiva e a escolha de materiais é parte fundamental desse processo. Na questão 9 da entrevista, perguntamos “*Como você escolhe quais materiais serão utilizados em cada aula?*” As participantes responderam:

Boa pergunta. O do twister, no caso, era o material mais resistente, porque as crianças iam ficar pisando em cima e tinha que ser coisas que iam resistir bastante. Mas esse da colagem, das texturas a gente não sabia muito bem, então a gente contou com o material da Criarte (...) foi realmente a gente passando a mão e sentindo a textura para ver se tinha diferença mesmo, e coisa brilhante, bem colorido (...) eu acho que é tipo o que vai casar com cada atividade, (...) a gente levou mais papel, e a única diferente foi massinha que não deu muito certo. (Roberta, entrevista)

Como a minha inspiração tá no Pinterest, a gente procura material que vai ser de fácil acesso, tipo rolinho de papel, borrachinha de dinheiro. (...) então a gente pensa em coisas assim, que não vão ser tão caóticas, até porque a nossa intervenção lá com eles é de meia hora (...) a gente acaba fazendo o clássico. (Gabriela, entrevista)

Ah, é a caixa de ovo que sobra, é o rolinho de papel higiênico. Eu vejo tudo no catraquinha livre, que é o infantil, eu vejo muitas sugestões ali. E aí eu vou pedindo para os outros, alguns eu compro, é bem relativo. (Juliana, entrevista)

No que se refere ao material, com base na entrevista realizada, observamos que todas as participantes fazem escolhas intuitivas, como cita Roberta, “o que vai casar com cada atividade” e Gabriela “a gente pensa em coisas assim, que não vão ser tão caóticas (...) a gente acaba fazendo o clássico”. Percebe-se certo receio ao fazer essa escolha dos materiais.

Na entrevista realizada com as Professoras da Criarte, a Professora Marina mostra pontos positivos de como esses materiais e recursos eram levados para a sala de aula.

O ponto positivo, assim, o que eu mais posso destacar são as crianças. Como as nossas crianças, pelo menos a turma que eu acompanhei, adoravam as aulas de inglês. Principalmente a parte que Juliana desenvolvia, porque ela sempre trazia coisas diferentes, fazia aula de mágica, vinha vestida com a capa do Harry Potter, fazia aula de culinária. Então, ela estava sempre colocando as funções que ela queria ensinar de uma forma bem lúdica e interativa. (Marina, entrevista) *(Nome alterado para preservar a identidade das participantes)*

Assim, apesar de apresentarem receio em alguns momentos, delimitando uma prática não tão consciente, as professoras voluntárias também apresentaram criatividade na escolha de materiais, de forma “lúdica e interativa”, considerando aspectos fundamentais para selecionar e elaborar materiais para crianças.

Conclusões

Este estudo buscou compreender as escolhas feitas pelas participantes do projeto de extensão. O foco deste estudo incidiu em compreender a prática de três professoras de inglês que atuaram voluntariamente no projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola”, que ocorreu na Criarte - UFES. Tendo em vista a lacuna na formação inicial das voluntárias com relação ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças e a proposta do projeto de extensão de contribuir para essa formação, buscamos analisar a prática das participantes com base em suas visões. Além disso, contamos com a perspectiva das pedagogas da Criarte, uma vez que o projeto é desenvolvido em parceria com essa instituição.

Conforme discutido neste estudo, a prática das voluntárias alterna entre intuitiva e consciente dependendo da pessoa e do contexto/situação específico, não sendo possível afirmar que tal prática é somente consciente ou somente intuitiva, o que é bastante comum na prática docente, sobretudo para professores em formação.

Podemos observar que as participantes seguem uma linha mais intuitiva para realizar planejamentos de aula e escolha de material. No que se refere à escolha de material, os dados gerados sugerem que as escolhas foram em sua totalidade intuitivas, demonstrando, ainda, um certo receio ao fazer a escolha desses materiais. Tal receio pode estar relacionado ao momento em que essas participantes estão na formação: formação inicial e começando a atuar na educação infantil.

Além da alternância entre escolhas ora intuitivas e ora conscientes, foi observado um engajamento das participantes em promover o desenvolvimento integral das crianças (ROCHA, 2007) no projeto, não limitando suas escolhas ao ensino de itens lexicais, conforme apresentado nas entrevistas e excertos dos planos de aula. Nesse sentido, é possível inferir que a proposta de formação das professoras de acordo com a perspectiva dos multiletramentos está em consonância com a prática delas na Criarte.

Este estudo mostra que, apesar da lacuna na formação de professores para atuar nesta área (LIC), o projeto de extensão apresentou possibilidades para que as voluntárias tivessem contato com esse contexto e pudessem refletir a respeito do ensino de língua inglesa para crianças, o que contribuiu para sensibilização delas acerca desse contexto. Após a investigação conduzida através da análise de planos de aula e entrevistas, entendemos que o projeto de extensão pode contribuir para que as voluntárias façam escolhas informadas.

Para finalizar, Rocha (2007) defende que o foco do ensino de línguas para crianças realmente se encontra em estimular a afetividade e autoestima da criança:

Apesar de ser clara a importância da motivação para um ensino-aprendizagem de línguas efetivo, no que diz respeito ao sucesso ou insucesso do processo, devemos considerar, além da motivação, a importância da criança sentir-se confortável e segura quando inserida em situações de aprendizagem da língua-alvo (Fukushima, 2004; entre outros). Figueira (2002) mostra em seu trabalho, a relevância da afetividade, bem como a importância de uma autoestima elevada por parte da criança, para que a aprendizagem de LE possa ser bem sucedida (ROCHA, 2007, p. 291).

Entendemos que todos os esforços realizados por esta pesquisa e por várias outras conduzidas nesta área, objetivam atingir este fim: uma aprendizagem mais significativa e sensibilizada em relação a aspectos afetivos e a segurança da criança neste ambiente de aprendizagem.

Referências

ALENCAR, Elisa B; GATTOLIN, Sandra Regina B.; OLIVEIRA, Ana Claudia T. **Por que ensinar língua inglesa dentro da perspectiva dos letramento(s) crítico(s)?** Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP. Mato Grosso do Sul: Aquidauana. v1, n. 2. p. 234-248, out. 2015.

CARVALHO, Ingrid; TONELLI; Juliana Reichert Assunção. **THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges of teaching English to very young learners.** **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás. v.8 n.2. p. 1-18, jun. 2016.

FERRAZ, Daniel de Mello; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. **Language education and digital/new/multiliteracies: do we teachers consider what happens outside the school walls?** 2017 (no prelo).

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed.). **English Language Teaching materials.** Theory and practice. Cambridge University Press, 2010. p. 3-30.

LIMA, Ana Paula de. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor.** Cadernos de Pedagogia, Ano 2, Vol. 2, No. 3 jan./jul 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2a edição. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** In: DELTA. v. 23. n. 2. p. 273-319, 2007.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TAVARES, Roseanne Rocha; STELLA, Paulo Rogério. **Novos Letramentos e a Língua Inglesa na Era da Globalização: Desafios para a Formação de Professores. Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.** Editora Edufal, 2014.

TOMLINSON, Brian. Principles of effective materials development. In: HARWOOD, Nigel. **English language teaching materials: theory and practice.** New York: Cambridge University Press, p. 81 – 108, 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador?** Revista Raído: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD), v. 10, n. 23, 2º semestre de 2016, p. 90-113.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção.; PÁDUA, Lívia de Souza. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção.; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro (Orgs.) **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017, p. 17-39.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- Resumo: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

- Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em *itálico*. Exemplos aos quais se faça referência ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- Referências: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910 Vitória – ES

Tel: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com