



Organizadoras

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Dandra Regina Butiros Gattolin



Educação em línguas adicionais *na e para*
a infância e a formação de professores e
professoras em tempos inéditos



Pedro & João
editores

**Educação em línguas adicionais *na e para a*
infância e a formação de professores e
professoras em tempos inéditos**

**Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Sandra Regina Buttros Gattolin
(Organizadoras)**

**Educação em línguas adicionais *na e para a*
infância e a formação de professores e
professoras em tempos inéditos**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Juliana Reichert Assunção Tonelli; Sandra Regina Buttros Gattolin [Orgs.]

Educação em línguas adicionais *na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 328p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-917-4 [Digital]

1. Ensino de línguas. 2. Língua adicional. 3. Infâncias. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 410/370

Capa e ilustração: Jorge Lucas Franco

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Prefácio	9
Cláudia Hilsdorf Rocha	
Apresentação	15
Helena Vitalina Selbach Mariana Guedes Seccato	
Capítulo 1	25
Oficinas de sensibilização à língua italiana: um caminho para a inclusão	
Paula Garcia de Freitas	
Capítulo 2	43
A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças	
Isabela Andrelo Rao Juliana Reichert Assunção Tonelli	
Capítulo 3	73
Problematizando aulas de literatura de/em língua inglesa: uma experiência docente com a educação linguística crítica	
Ricardo Regis de Almeida	
Capítulo 4	93
(Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica	
Giulianna Simões Cavatti Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	

Capítulo 5	107
O ensino de LIC na SME-RJ: reflexões sobre orientações locais e nacionais	
Nathalia Alcacova Pimentel de Freitas Danielle de Almeida Menezes	
Capítulo 6	127
Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial	
Liliane Salera Malta	
Capítulo 7	147
A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	
Iris Mariano de Melo Danielle de Almeida Menezes	
Capítulo 8	171
A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares	
Marilene Pereira De Oliveira Kely Cristina Silva Márcia Cristina Ferreira Silva Rosilene Silva Vale	
Capítulo 9	193
Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos	
Ana Sara Manhabusque Galvão Rovena Naumann Zanotelli	

Capítulo 10	215
Estágio remoto: um relato de experiência do ensino da língua inglesa nos anos iniciais	
Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato	
Capítulo 11	231
Professores de língua inglesa para anos iniciais do ensino fundamental público: hiatos e resiliência	
Emanuelle Avelar Gomes Costa	
Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes	
Capítulo 12	263
A abordagem das práticas linguísticas em aulas de inglês para a educação infantil e a formação de professores: traçando caminhos para ensinar a língua	
Fernanda Seidel Bortolotti	
Cibele Krause-Lemke	
Capítulo 13	281
Os materiais didáticos de língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro como possibilidade de promoção das vozes das crianças	
Cristiane Regina de Paula de Oliveira	
Capítulo 14	299
<i>Ghe zera una volta...</i> contação de história e o ensino de talian como língua adicional para crianças	
Catiana Dallacort Lodi	
Luciane Sturm	
Sobre as organizadoras	317
Sobre as autoras e os autores	319

PREFÁCIO

Para Um Início de Conversa



A Cuca, 1924 - Óleo sobre tela
Tarsila do Amaral¹.

Ser criança é apenas ser criança.

É respeitar este momento único em nossa existência. Nossa gente sabe que não pode nunca desejar que sejamos outra coisa a não ser o que somos no momento presente. À criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser. Ser criança é, portanto, tudo o que ela precisa ser. E o que toda criança precisa para ser plenamente criança? Brincar.

Brincar de corpo e alma numa profunda atitude de respeito ao momento que se vive, ao mundo à sua volta, às outras expressões e formas de vida que consigo interagem.

É assim que aprendemos numa aldeia. É assim que nos tornamos completos, equilibrados, sabedores da dinâmica da vida. E tudo isso sem deixarmos de ser criança. Porque, no fundo, ser criança é interagir com o lado

¹ <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381358>

mágico da vida, é abrir-se para o mistério que
cerca a existência.

O corpo lúdico da criança é a garantia de uma
vida adulta saudável. Felizmente, somente o
brincar pode nos oferecer isso. Criança que não
brinca, não cria. Criança que não brinca, copia.

Daniel Mundukuru²

Ter a honra de prefaciar a obra “Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professoras e professores em tempos inéditos”, organizada por Cláudia Kawachi Furlan, Juliana Reichert Assunção Tonelli e Sandra Buttros Gattolin, é uma atividade que me enche de genuína alegria. Fico feliz por várias razões, as quais se sobrepõem e se retroalimentam. Poder aliançar, de alguma forma, com colegas e amigas que, além de muito queridas, têm incansavelmente mostrado sua força de luta nos e pelos campos da educação linguística na infância e da formação docente, também em tempos tão avassaladores como esses que temos vivido, é algo que me acalenta o coração.

Além disso, solidariamente escutar os gritos de resistência emanados pelos artigos que compõem o livro e que ricamente tecem sua trama temática plural e potente, fortalece nossa resiliente capacidade de esperar e de acreditar nas possibilidades de transformação. Ainda, sentir a força do trabalho colaborativo, cuidadoso e interessado em (re)construir possibilidades na e para uma educação linguística descolonizadora para crianças é algo que amplia nossa pulsão de vida, nos espaços profissionais e acadêmicos, como também para além deles. Assim, esta obra, com suas vozes plurais e potentes,

² Munduruku, Daniel. “Educar o corpo e o espírito para ser criança”. *Aliança pela infância: Semana mundial do brincar, Brasil*, 18/05/2018. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>>. Acesso em 30 jun. 2022.

nutre nossa convicção no poder libertador de políticas e práticas educativas que se fundam na escuta atenta, no acolhimento e no cuidado (FREIRE, 2000, 2013, 2014; KOHAN, 2019), para conosco e para com as pessoas, seres e elementos que integram este mundo, com vistas a uma educação transformadora em línguas adicionais para crianças e a uma formação docente humanizadora nesse cenário.

Este livro nasce do diálogo, nas zonas de contato entre uma rica diversidade de temas e focos, e nas fronteiras das relações entre pessoas que ousam acreditar que outros mundos são possíveis. Sua vida, beleza e força emanam, também, dos apelos que faz diante das privações sofridas por uma área de pesquisa e atuação profissional que, embora em expansão em nosso país e no mundo, ainda enfrenta inúmeros desafios que afetam o direito de aprendizagem da criança. Sua potência se mostra, ainda, nas perguntas que suscita e no convite à reflexão sobre tantas questões, mas, acima de tudo, acerca de temas tão caros a uma formação linguística cidadã e descolonizadora: a infância como tempo presente e a criança como sujeito social pleno.

Nesse horizonte, o brincar das infâncias - cronológica e de tempos outros - referenciado por Daniel Mundukuru, no início deste prefácio - funde-se e confunde-se com nosso folclore, fantasias e imaginários populares, literaturas e repertórios vivenciais na(s) obra(s) de Tarsila do Amaral. Essa potente assemblagem, por sua vez, permite vibrar a ideia freireana (FREIRE, 2000) de que a infância é tempo sempre presente, que nos convida a olhar esperançadamente o futuro, para refazê-lo, na medida em que, ao mesmo tempo, nos refazemos, como tão bem nos lembra Kohan (2019). Nessa trama, ecoam as palavras proferidas por Mundukuru (2022): “a infância não morre nunca; não sai nunca de dentro da gente”.

Segundo Kohan (2019), com base em postulados freireanos (FREIRE, 2000), podemos compreender a infância como uma maneira de nos relacionarmos com o tempo, ou melhor, de brincarmos no tempo, que nos possibilita, simultaneamente,

invertê-lo, tornando-nos sempre mais jovens conforme vivemos, e desafiá-lo, na medida em que olhamos para o futuro abertamente, permitindo (nossa) ressignificação. Assim, como um princípio de vida, a infância é, antes de tudo, “uma forma de habitar o presente, de estarmos inteiramente presentes no presente [...]” (KOHAN, 2019, p. 193).

A criança, nesse prisma, é um ser já socializado e integrado ao mundo que a cerca, embora geralmente sofra a recusa, por parte de uma sociedade estruturada em desigualdades e violências de variadas ordens, do reconhecimento de seu estatuto e papel social (CHARLOT, 2013). Em uma abordagem crítica e transformadora, é importante desafiar a ideia estabilizada e idealizada de *natureza infantil*, a fim de enxergarmos a relação dialética entre o desenvolvimento individual da criança e a realidade social e, portanto, reconhecermos “a ação da sociedade sobre a criança”, em toda sua singularidade, ao longo de seu crescimento (CHARLOT, 2013, p. 348).

Como certamente nos lembra Kohan (2019), em alinhamento à sua luta por uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2003), que dê vazão à nossa indignação diante das mais variadas formas de opressão, Freire (2000) postula ser vital que a educação da criança potencialize sua capacidade de questionar, de interrogar tudo o que a cerca, de indagar-se a si própria, de duvidar, de levantar muitas hipóteses e de experimentar muitas possibilidades de ação no mundo. Na perspectiva freireana (FREIRE, 2000), profundamente discutida por Kohan (2019), a educação transformadora se realiza também ao garantirmos à criança oportunidades de exercitar seu direito de decidir e de (re)aprender continuamente a fazê-lo, enquanto toma suas decisões. Uma educação linguística pautada por esses princípios, compromete-se com a construção de um processo formativo solidário, ou seja, interessado no coletivo e orientado para o bem comum, como também nos explica Freire (2014).

Os capítulos desta coletânea nos convocam à reflexão crítica sobre essa educação, seus desafios e possibilidades de realização.

Que possamos saborear cada palavra deste livro com atenção, cuidado e interesse genuínos, para que sua força de resistência possa nos inspirar e nos permitir esperar. Enfim, que nossa leitura seja plena de *infância!*

[...] a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença. Kohan (2019, p. 161).

Campinas, julho de 2022.

Cláudia Hilsdorf Rocha
IEL/UNICAMP

Referências

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003[1999].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. “Literaturas e Infâncias no Plural”. **A Companhia na Educação convida para a Jornada Pedagógica 2022**. Youtube, 28/05/2022. 1 vídeo (2h06min). [Live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wllKBy1uXmI>>. Acesso em 30 jun. 2022. Participação de Daniel Mundukuru, Inaldete de Andrade, Roger Melo e Gabriela Romeu (Mediação).

MUNDURUKU, Daniel. “Literaturas e Infâncias no Plural”. **Blog das Letrinhas**: O cordel e as infâncias plurais, Brasil, 32/05/2022. Disponível em: <<https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/O-cordel-e-as-infancias-plurais>>. Acesso em 30 jun. 2022.

Apresentação

O presente livro apresenta os trabalhos expostos em sessões de comunicações propostas no VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VIII CLAFPL), no GT "Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos", coordenado pelas professoras Claudia Furlan, Juliana Tonelli e Sandra Gattolin, e no GT "Práticas Transformadoras no ensino de línguas adicionais para crianças", coordenado pelas professoras Helena Vitalina Selbach e Mariana Guedes Seccato.

Considerando que qualquer processo de formação é um processo de luta que envolve fracassos e vitórias, rupturas e continuidades, os trabalhos que compõem o presente livro vislumbram discutir questões relacionadas ao ensino de línguas adicionais nos primeiros anos da escolarização, pontuando especificamente o público infantil e todos aqueles envolvidos e responsáveis por suas formações.

O ensino de línguas adicionais na infância já é realidade no cenário nacional (TANACA, 2017; TONELLI, FERREIRA, BELO-CORDEIRO, 2017). Nos últimos anos, pesquisadoras e pesquisadores têm chamado a atenção para a necessidade de expor o que se tem refletido e praticado com relação a possibilidades de educação linguística em línguas adicionais na infância. As propostas dos GT evidenciaram a relevância de se pensar sobre a formação de professores de línguas adicionais que atuam com crianças. Foram reunidos trabalhos aqui apresentados que discutem propostas voltadas à educação linguística na e para infância, com reflexões acerca da formação de professoras(es), das práticas desafiadoras em tempos de pandemia, das afetividades e da relevância de considerarmos as necessidades de

professoras(es) e alunas(os), valorizando, em especial, as especificidades dos contextos locais.

O primeiro capítulo, *Oficinas de sensibilização à Língua Italiana: um caminho para a inclusão*, apresenta as ações realizadas em escolas públicas de Curitiba (Paraná/ Brasil) para o ensino de italiano como língua estrangeira (LE) para crianças, a partir da "aplicação" de diferentes teorias de ensino/aprendizagem de línguas(gem) por professores desse idioma em formação. A autora enfatiza a necessidade de formação docente de qualidade nas licenciaturas de línguas consideradas minoritárias, como o Italiano. Por meio da apresentação dos resultados de um projeto que elucida as oficinas de Sensibilização de italiano, licenciandos têm a oportunidade de atuar, oferecendo, às crianças, possibilidades de desenvolverem conhecimentos linguísticos e (inter)culturais. Os bolsistas/licenciandos, em especial, compreendem, em um ano de atividades, qual é o papel do professor na contemporaneidade, destacando a orientação no processo de (auto)aprendizagem, práticas reflexivas por meio de situações em que as crianças usam a língua em contextos reais, promovendo educação linguística crítica e agentiva.

Em *A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças*, as autoras justificam o trabalho como consequência de inquietações que circundam uma educação linguística de qualidade, como: a demanda por materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) originada da oferta da língua desde a Educação Infantil; a perspectiva de ensino que prioriza a experiência e vivência do aprendiz; e a visão de língua e linguagem como forma de agir no mundo e interagir com ele. Para tanto, as estudiosas pautam-se na escolha de gêneros textuais para desenvolver a língua inglesa com crianças. Segundo as autoras, o trabalho com gêneros possibilita a legitimidade dos conhecimentos, a pertinência dos conteúdos relacionados aos objetivos de ensino e a solidarização, estabelecendo coerência entre saberes e objetivos programados. Ao escolherem analisar a mobilização do gênero poesia, como

base de criação de uma sequência didática, são apresentados resultados significativos de aprendizagem da língua.

O terceiro trabalho que compõe a presente obra, intitulado *Problematizando aulas de literatura de/lem língua inglesa: uma experiência docente com a educação linguística crítica*, objetiva discutir o Processo Didático (PD), elaborado pelo próprio autor em aulas de língua inglesa. Baseando-se em pressupostos teóricos de perspectivas críticas na educação linguística, o autor utiliza as escolas literárias europeias e os cânones de cada época como propostas de trabalho com texto literário que pontua questões de preconceito, desigualdade e exclusão, que acontecem por meio da linguagem. O autor especifica o diálogo que estabeleceu entre as propostas de ensino e documentos oficiais referentes ao ensino de inglês como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Conclui-se que a literatura pode se deslocar de um posicionamento elitizado de conhecimento para estruturar a aprendizagem de uma língua por meio de transformação da realidade dos alunos, promovendo o desenvolvimento do senso crítico a partir de experiências pessoais e biográficas.

No texto *(Re) pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica*, as autoras discutem a importância de uma educação linguística, crítica e afetiva com crianças a partir do reconhecimento de suas emoções e subjetividades. No trabalho, é reforçada a reflexão sobre as relações entre educação linguística na infância e as subjetividades das crianças. As estudiosas pautam-se em algumas referências para nos fazer refletir sobre como a escola, principalmente a sala de aula, deve ser entendida como espaço de aceitação e acolhimento das diversidades que compõem cada sujeito e cada grupo. Ao longo do capítulo, são evidenciados pressupostos em prol da educação linguística crítica e afetiva por meio da colaboração entre as crianças. Por isso, a ênfase é a importância dos contextos sociais para refletir criticamente sobre as línguas e, assim, formar indivíduos capazes de ressignificar os diversos

discursos produzidos por cada indivíduo, reconhecendo as particularidades e emoções envolvidas. Dessa maneira, as autoras propõem que as escolas pensem na possibilidade de criação de espaços voltados ao acolhimentos dos alunos, reconhecendo suas identidades, histórias, emoções, conflitos e êxitos.

O capítulo *O ensino de LIC na SME-RJ: Reflexões sobre orientações locais e nacionais* traz contribuições sobre a formulação de documentos educacionais pautados na relação entre formação linguística e formação intercultural dos aprendizes. Ao fazerem essa análise na BNCC e no Currículo Carioca, as autoras chegam à conclusão de que os documentos estão teórica e metodologicamente alinhados. Em ambos há reflexões sobre o papel social da língua inglesa como língua franca, além da promoção de um diálogo entre o ensino das línguas inglesa e portuguesa. As autoras perceberam a presença de conceitos-chave, tais como gêneros textuais/discursivos; multiletramentos e interculturalidade nos dois documentos. No entanto, foi identificado que há inaptidão em selecionar os conteúdos a serem lecionados à luz dos pressupostos teóricos adotados. Assim, é reforçada a necessidade de investimento na formação de professores para o ensino de inglês nos anos iniciais.

Em *Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva colonial*, a autora expõe sua trajetória enquanto educadora e professora, enfatizando suas perspectivas e reflexões sobre educação linguística com crianças. É apresentada acentuada refutação ao tratamento mercadológico e meritocrático do ensino de línguas no cenário nacional e advoga-se uma formação docente adequada, que estabelece como consequência a língua como construção de identidade, abertura de novas possibilidades, conhecimentos de diversas culturas e construção de discursos da vida real. O texto proporciona reflexões sobre a introdução de conhecimentos linguísticos e discursivos à criança nas aulas de inglês. Para tanto, a autora traz à tona reflexões sobre Educação Crítica, entendendo-a como orientadora de uma visão de mundo questionadora.

Também é elucidada a Decolonialidade como possibilidade de libertação de amarras que desconsideram saberes outros que não os validados academicamente. O Conceito de Pensamento Rizomático é apresentado como tentativa de desprendimento das forças colonizadoras, nos incentivando a deixar caminhos únicos e vislumbrar novas heterogeneidades.

O trabalho *A Questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* aborda o cenário de ensino de LIC no Brasil diante de suas características dicotômicas e contraditórias. Tem-se a expansão do ensino nas escolas públicas e privadas, porém, os currículos das graduações em Letras Português/Inglês não abarcam disciplinas que discutam as especificidades de aprendizagem de língua inglesa para o público infantil. O trabalho chama a atenção para a não modificação dos currículos das universidades para incluir o ensino de LIC e para o fato de que a intensificação do inglês nas escolas sem orientação de um componente curricular traz consequências na atuação dos professores. O trabalho discute estudos sobre a realidade da formação dos professores de inglês, repensando o espaço de atuação do professor de LIC, concebido pelo autor como "marginalizado e solitário".

O tema da formação de professores de LI é também discutido no capítulo *A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares*, em que as autoras relatam ações desenvolvidas no contexto de ensino de inglês para crianças e problematizam a formação inicial de professores e a prática de professores que atuam nesse contexto. O enfoque do trabalho é o relato de quatro experiências nas quais as autoras encontraram saídas singulares para os desafios de vivências em sala de aula. Os relatos envolvem diversos projetos desenvolvidos no Ensino Fundamental I e II, bem como atividades de escrita comunicativa integrada à oralidade, apresentação de recursos lúdicos e tecnológicos em *workshop* de formação continuada, proposta

lúdica de adaptação de material didático e experiências de ensino e aprendizagem por meio da Literatura em período de pandemia.

Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos insere-se na discussão do tema de formação de professores de inglês para crianças ao discutir a importância do material didático nesse processo formativo. As autoras investigaram, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como dossiês publicados em periódicos de Linguística Aplicada vêm abordando o tema. O capítulo apresenta reflexões teóricas sobre o papel dos materiais didáticos na Educação Infantil e sobre aspectos relativos à relevância de uma formação docente que contemple o tema da escolha, adaptação e elaboração de material didático de línguas para a infância.

O capítulo *Estágio remoto: um relato de experiência do ensino da língua inglesa nos anos iniciais* relata a realização de estágio obrigatório com turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a autora, professora formadora e supervisora, apresenta o contexto de atuação do estágio, realizado no formato de projeto de extensão, bem como descreve as etapas de produção e gravação do material produzido no projeto para, então, discutir desafios e resultados do processo. O projeto “Leitura e ensino: narrativas tradicionais brasileiras” mostrou-se uma oportunidade de aprendizagem aos participantes e formativa em termos de acesso e manipulação de tecnologias e discussão de temas como cultura-identidade brasileira, ensino remoto e relações étnico-raciais.

O trabalho *Professores de língua inglesa para anos iniciais do ensino fundamental público: hiatos e resiliência* explora o fazer pedagógico de professores que atuam nesse contexto. Por meio de pesquisa de cunho etnográfico, o trabalho foi desenvolvido com professores de escolas estaduais que atuam com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental e buscou identificar os obstáculos enfrentados pelos professores em diferentes momentos de sua atuação no ensino de LIC, compreendendo desde a etapa de planejamento até a de desenvolvimento. As autoras discutem,

a partir dos dados, as considerações das professoras que dizem respeito à ausência de formação inicial específica para esse contexto, escassez de recursos materiais e falta ou dificuldade de construir o planejamento.

A abordagem das práticas linguísticas em aulas de inglês para a educação infantil e a formação de professores: traçando caminhos para ensinar a língua se une aos demais trabalhos que se debruçam sobre a formação de professores para a área. As autoras discutem práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de práticas linguísticas orais e escritas em língua inglesa na infância. Para tanto, traçam um paralelo entre práticas pedagógicas e formação docente para o ensino de inglês na infância a partir de observações de aulas, entrevistas, questionários e análise de documentos. Os resultados apontam para "um cenário com práticas de certa forma desarticuladas, sem um programa e abordagem claros de ensino". Nesse contexto, as autoras defendem "um ensino engajado, ancorado em uma proposta intercultural, que permita explorar o desenvolvimento de diferentes práticas linguísticas, de acordo com a faixa etária das crianças".

O capítulo *Os materiais didáticos de língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro como possibilidade de promoção das vozes das crianças*, que integra a pesquisa de mestrado da autora, é amparado em estudos que adotam uma visão transgressiva das práticas de linguagem. A autora busca verificar se o protagonismo docente no processo de elaboração de "Cadernos Pedagógicos de Espanhol" permite o direcionamento à reflexão, por parte das crianças, sobre espaços de direito, ocupação e acesso, bem como sobre privilégios e apagamentos a fim de que as possibilidades de transformação desses contextos sejam permitidas ou expandidas. A autora investiga ainda a perspectiva que pauta o protagonismo das crianças e analisa as atividades do material didático destinado aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola bilingue de espanhol da rede. A partir dos dados, conclui que "é possível pensar e criar um material didático crítico que promova práticas transgressivas desenvolvendo habilidades

que incentivem os aprendizes a refletirem sobre assuntos que os afetam diariamente".

Em *Ghe zera una volta... Contação de história e o ensino de talian como língua adicional para crianças*, as autoras analisaram uma proposta didática voltada para o ensino de talian, que é a língua usada por comunidades, de origem italiana, no interior do Rio Grande do Sul. A proposta didática enfoca a contação de histórias com atividades envolvendo uma história oral autêntica. Nesse capítulo, as autoras contextualizam a trajetória do talian, de dialeto a língua de herança e discutem a Teoria Sociocultural de Vygotsky e as teorias de ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças, as quais embasam a proposta didática analisada. Após tecerem reflexões sobre os pressupostos teóricos que sustentam a proposta didática e sobre a importância de estudos com foco em línguas de imigração e/ou de herança, as autoras concluem esperando que "mais professores de LAC possam refletir, criando e recriando novas e diversificadas propostas, unidades ou sequências, como protagonistas em seus espaços de atuação".

Em todos os trabalhos, é considerável o questionamento das relações que produzem desigualdades e que buscam romper com a tendência de enxergar o diferente de forma unívoca. Agradecemos a oportunidade de fazer a leitura dos treze trabalhos que abordam a construção dos conhecimentos específicos em línguas adicionais por meio do engajamento em práticas sociais que representam diversas esferas e singularidades, e partem de um indício propulsor em que a criança se sinta encorajada a ampliar e a reconfigurar suas visões e valores por meio da língua alvo.

A leitura da obra é recomendada a professores/pesquisadores de línguas(gens) em formação e em serviço que atuam ou gostariam de atuar no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças, pois os capítulos contribuem com reflexões de agentes da práxis (FREIRE, 2005). Esta obra é, sobretudo, uma demonstração da força, da resiliência e também

do vigor da área e de seus pesquisadores e pesquisadoras. Nas palavras de Oliveira et. al. (2022, no prelo): "Se antes caminhávamos sozinhos, hoje temos uma direção a partir dos trabalhos de Tonelli (2005), Tonelli e Cristóvão (2010), Chaguri e Tonelli (2019), dentre outros." Definitivamente, não estamos sós.

Helena Vitalina Selbach
Mariana Guedes Seccato

Referências

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019> 281. Acesso em: 28 de abril de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.. O Papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 01, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, v. 9, n.1, 2017, p. 13- 25.

Capítulo 1

Oficinas de sensibilização à língua italiana: um caminho para a inclusão

Paula Garcia de Freitas¹

Introdução

Este artigo apresenta as ações realizadas em escolas públicas de Curitiba (Paraná/ Brasil) para o ensino de italiano como língua estrangeira (LE) para crianças, à partir da ‘aplicação’ de diferentes teorias de ensino/aprendizagem de línguas(gem) por professores em formação desse idioma. Considerando que as crianças podem, desde o primeiro contato com a LE, refletir sobre as línguas a partir da comparação entre elas (TONELLI; CORDEIRO, 2014), criamos as *Oficinas de sensibilização à língua italiana*, uma ação formativa vinculada ao Licenciamento da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal programa congrega projetos de diferentes cursos de Licenciaturas no intento de apoiar atividades que visam a melhoria da qualidade de ensino nas licenciaturas e, para tanto oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura; orientação aos coordenadores e acompanhamento pedagógico dos projetos.

É nesse contexto que os cursos de Licenciaturas em Letras das habilitações em línguas tidas como “minoritárias” – como geralmente é definido o italiano – encontram apoio institucional para inserir seus alunos em contextos que contribuam para a promoção e ampliação da formação acadêmica; a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, a articulação

¹ Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, UFPR, Brasil. paulag_freitas@ufpr.br.

entre ensino, pesquisa e extensão e entre o ensino na Licenciatura e as demandas de todos os níveis educacionais, contemplando, assim, outros objetivos previstos pelo Licenciamento.

Coordeno as ações do Licenciamento-italiano há dez anos, desde que o projeto maior de línguas foi desmembrado e cada curso começou a propor o seu próprio. Tal medida foi tomada para que pudéssemos atender um número maior de licenciandos interessados em desenvolver habilidades pedagógicas na língua estrangeira que estudava e, conseqüentemente, permitir que crianças e adolescentes de todos os níveis da Educação Básica conhecessem essas línguas por meio das tais *Oficinas de Sensibilização* de italiano, francês, japonês e polonês, línguas que participam do programa. Neste texto, trago informações sobre o projeto do italiano e aprofundo o relato descrevendo os efeitos das oficinas na formação dos licenciandos que dele participam, a partir dos depoimentos das bolsistas na Live² *Construindo as pontes de Leonardo Da Vinci*, uma das atividades formativas realizadas em 2020, em meio a pandemia, em que se dialoga sobre a parceria do Licenciamento-italiano com o PET (Programa de Educação Tutorial) do Curso de Engenharia Industrial Madeireira, uma ligação, à princípio inusitada, que rendeu belos frutos no ano anterior, quando podíamos ir às escolas.

Nesse canal é possível ver também outras produções audiovisuais realizadas pelas bolsistas no período pandêmico: dois vídeos apresentando as abordagens de ensino de privilegiadas no projeto, a saber, a Abordagem Intercultural (LIDDICOAT; SCARINO, 2013; LIDDICOAT *et al*, 2003) e a Abordagem por Tarefas (NUNAN, 2004; WILLIS, 2003); um vídeo em comemoração aos 10 anos do projeto, em que ex-bolsistas contam como a experiência impactou na sua formação e 3 vídeos para contar a história de Leonardo da Vinci a partir de trechos da

² A conversa sobre a experiência pode ser encontrada no Canal do Licenciamento-italiano: https://www.youtube.com/channel/UCOk13iOvfXYMMBnjA_q06sA/videos.

obra *Leo* de Luisa Mattia, Alberto Nucci Angeli e Lorenzo Terranera (2017).

Essa foi a forma que o projeto encontrou para manter as atividades no período remoto e divulgar parte do que é realizado na formação dos professores de línguas no âmbito do Licenciatura da UFPR, programa de extrema importância para os cursos de Letras Estrangeiras que dele participam. Único do gênero no Brasil, este programa ajuda a dar visibilidade ao que fazemos pelo ensino de línguas e pela formação de professores, cujos impactos podem ser sentidos nas discussões de políticas linguísticas mais inclusivas, dentro e fora da universidade. Nessa última década, esses projetos contribuíram para uma certa mudança no perfil dos cursos de Licenciatura em Letras da UFPR e a relação dos licenciandos com a formação docente, bem como com a Educação Básica.

No contexto da Educação Básica, aliás, as *Oficinas de Sensibilização às línguas* já foram ofertadas no contraturno do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II e, nos últimos anos, nos Centros de Educação Integral (CEIs) de Curitiba³, atendendo alunos do Ensino Fundamental I. Em 2020, por conta da pandemia, não pudemos oferecê-las nas escolas e, por isso, o público-alvo das oficinas foram estudantes dos cursos de Letras e professores de línguas, na tentativa de sensibilizá-los para as abordagens que orientam as ações dos projetos.

Pode-se dizer que as *Oficinas de Sensibilização* estão se configurando como um caminho para a inclusão: de uma formação prático-reflexiva dos futuros professores já nos primeiros anos dos cursos de Licenciatura em Letras; de línguas estrangeiras ditas minoritárias, como são considerados o italiano,

³ A Rede Municipal de Ensino de Curitiba oferta em muitas de suas escolas o tempo integral, (...) organizadas para atender uma rotina de nove horas diárias e articular as áreas do conhecimento e os saberes escolares às “práticas educativas” voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental à experimentação científica e ao uso das tecnologias, conforme informações disponíveis em <http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/educacao-integral/324>, acesso em 08/05/2018.

o japonês e o polonês, na Educação Básica; de abordagens de ensino de línguas da atualidade na formação de professores; e de diferentes temas e culturas nas conversas com crianças e jovens das escolas públicas da cidade de Curitiba; de práticas de ensino mais inclusivas nas discussões sobre o ensino/aprendizagem de línguas em diversos contextos de formação de professores, inclusive na Pós Graduação.

Nos próximos parágrafos apresento, mais detalhadamente, o contexto em que essas oficinas estão inseridas, seus objetivos, resultados e a sua aplicabilidade. Espero que seja possível compreender, com a leitura deste capítulo, que as *Oficinas de Sensibilização à língua e à cultura italiana* do Licenciado UFPR estão sendo capazes de promover o entendimento de que somos parte de um povo que deve conhecer, aceitar, comparar e até adotar outras posturas ou comportamentos (ROCHA *et al*, 2010) em aulas que “envolvem o aprendiz em um processo de transformação de si mesmo, de sua capacidade de se comunicar e de entender a comunicação e suas habilidades para o aprendizado contínuo” (LIDDICOAT, A.J. *et al*, 2003, p. 16).

Contexto em que o projeto está inserido

As atividades do projeto *Intercultura nas escolas: o italiano na rede pública de ensino*, vinculado ao Licenciado é em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), responsável pela mediação entre a UFPR e as escolas. Nos últimos anos, temos atendido alunos do Ensino Fundamental I dos Centros de Educação Integral (CEIs), uma vez que, nesse contexto, é possível contar com sala, horário e frequência regulares e a presença de um pedagogo durante as aulas. Essa configuração tem permitido que os bolsistas se sintam ‘professores de verdade’, como dizem, já que podem se preocupar mais com questões relativas à preparação de aulas condizentes com o contexto de ensino e menos com os problemas de indisciplina. Hoje essa questão, quando aparece, fica a cargo do pedagogo.

Tudo começa em maio, quando o Licenciado divulga a lista dos projetos aprovados. A partir daí, faz-se a seleção ou renovação dos bolsistas, o contato com a SME e com as escolas que serão atendidas, as primeiras reuniões com os bolsistas para organizar possíveis temas, conteúdos ou habilidades a serem trabalhados com o público-alvo, a leitura de textos que embasam as escolhas metodológicas, a ida às escolas e a elaboração dos primeiros planos de aula. Tais ações visam a preparar os bolsistas para a prática docente, que acontece no segundo semestre do ano.

Possíveis bolsistas, professores de línguas estrangeiras e interessados em geral são convidados a participar dos encontros de uma disciplina optativa que dou na Graduação ainda no primeiro semestre letivo, que aborda conceitos relacionados à prática do docente de Línguas Estrangeiras (LE). Trata-se de uma disciplina de 60 horas chamada *Conteúdos da Educação Básica para o ensino de línguas estrangeiras*, cujo objetivo é fomentar a reflexão crítica dos documentos oficiais relativos aos conteúdos de LE a serem ensinados na Educação Básica e sua relevância para a aprendizagem de LE, a didática que eles pressupõem e sua fundamentação teórica. Essa disciplina é ministrada em forma de oficinas, para mostrar aos alunos diferentes formas de conceber o ensino e a aprendizagem de línguas.

A participação dos bolsistas na disciplina não é obrigatória, mas é altamente recomendável, já que os projetos aceitam alunos a partir do 3º semestre do curso, após 240 horas de língua apenas, e nenhum contato com as “disciplinas da Educação”, como são consideradas as matérias que visam à preparação do futuro professor.

Todas as atividades realizadas no primeiro semestre preparam os bolsistas para conduzir as oficinas do segundo semestre nas escolas atendidas pelo convênio DELEM/DEPAC/PROGRAD-UFPR/SME-Curitiba. Esses *workshops* têm carga horária total de 30 horas, distribuídas em aulas de 2 horas que acontecem uma vez por semana.

O Licenciado incentiva ainda que bolsistas participem do Encontro de Atividades Formativas (ENAF) durante a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), em outubro, e relatem suas experiências. Além desse evento, os bolsistas participam também da Semana do Calouro em Letras, da Semana de Letras da UFPR e de outros encontros que permitam a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de LE. Vale ressaltar que o projeto deve ser reproposto anualmente e que os alunos recebem 8 meses de bolsa

Objetivos

O objetivo do projeto é inserir os alunos de Licenciatura em Letras-Italiano em contextos que contribuam para a valorização dessa língua e do seu ensino, a formação linguística e profissional discente, o reconhecimento da Educação Básica como um espaço de formação e atuação profissional e a ampliação de conhecimentos dos envolvidos.

Para tanto, temos procurado explicitar a todos que há propósitos claros para nossas ações. Por exemplo:

- são aceitos alunos a partir do segundo ano dos cursos na tentativa de potencializar uma formação inicial do professor de LE de acordo com o que García (1999, p. 99) chamou de “conhecimento didático do conteúdo”, isto é, um conhecimento pedagógico do que ensinar, que se adquire enquanto se compreende o que se aplica.

- foi necessário ampliar as oportunidades de diálogo sobre a docência por meio da oferta de uma disciplina optativa, cujos objetivos são proporcionar o estudo das principais teorias de ensino-aprendizagem de LE e capacitar os alunos para o planejamento de cursos, produção e seleção de materiais. As aulas dessa disciplina também são dadas em forma de Oficinas para que os alunos se familiarizem com a abordagem de ensino de línguas incentivada nos projetos: a Abordagem por Tarefas. É importante frisar que cada coordenadora, consciente das especificidades de

ensino/aprendizagem de línguas tão diversas, como o japonês, o polonês e o italiano, também oferecem, ao longo da formação, oportunidades de discussão sobre o ensino e a aprendizagem de cada uma das línguas, seja por meio de disciplinas, cursos de extensão ou das reuniões semanais com os bolsistas.

- na tentativa de enjeitar os enfoques tradicionais de ensino e nos aproximarmos de um prisma relacional, dialógico, cultural e contextual, como propõem Imbernón e Colén (2014), adotamos a Abordagem por Tarefas para conduzir as aulas da disciplina optativa, bem como orientar as ações dos bolsistas, com o objetivo de ajudá-los a se familiarizarem com essa abordagem de ensino de línguas, cuja maestria é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato (NORRIS, 2015).

- Busca-se motivar o conhecimento de diferentes abordagens de ensino de línguas, isto é, formas distintas de conceber língua, ensino e aprendizagem, e incentiva-se a autonomia dos alunos no desenvolvimento de suas filosofias de ação docente. Assim, espera-se dos alunos: conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento das ações, tomadas de decisões conscientes, abertura para enfrentar desafios e predisposição para aprender na e pela interação.

Resultados

Ao longo dessa década, as “aulas” de italiano dadas nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba se transformaram em “Oficinas de Sensibilização” para explicitar, já no título, os seus objetivos, que são: a) articular a prática e os conhecimentos relativos à formação profissional por meio do planejamento de cursos, aulas e ações fundamentadas; b) permitir a todos os envolvidos o confronto entre a própria cultura e a cultura da língua estrangeira e, assim, estimular o interesse por diferentes culturas e c) propor percursos didáticos capazes de estimular a curiosidade em adquirir novos conhecimentos e de explorar ao máximo a cultura da LE.

Essas oficinas são dadas no âmbito do já mencionado projeto *Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino*, por mim coordenado, em que procuro proporcionar uma formação de professores que leve os bolsistas a desenvolver consciência pedagógica sobre o que ensinar às crianças sobre a língua e a cultura italiana por meio da *TBLT Approach* (NUNAN, 2004), Abordagem por Tarefas em português, uma abordagem de ensino de línguas que vê na própria tarefa a razão para “fazer coisas com a LE” (ELLIS, 2006). Essa abordagem de ensino vem sendo considerada como a “versão forte da Abordagem Comunicativa” (ELLIS, 2006; HOLLIDAY, 1994), pois é capaz de manter altos os níveis de engajamento dos alunos e envolvimento com a atividade (e com a língua e com a cultura) até a execução completa da tarefa.

São tarefas, por exemplo, atividades como “escrever cartas em que solicitem informações específicas”, “escrever um comentário em um post publicado em uma rede social”, “indicar em um manual quais são as instruções realmente necessárias para usar determinado eletrodoméstico” ou ainda “interagir na LE com o colega para comparar duas figuras e identificar diferenças entre elas”, “interagir na LE com os colegas para elaborar uma lista com os nomes dos integrantes da turma”, “criar uma história na LE com base em uma sequência de imagens”. Todas essas atividades são centradas no significado e “a) fornecem os instrumentos necessários para que os alunos se insiram na situação; b) dotam os alunos de um propósito para se envolverem na atividade; c) criam situações nas quais há troca de informações e d) dão uma intenção comunicativa ao processo de aprendizagem” (ZANON, 1990, p. 79).

Nesse sentido, ao idealizarem as *Oficinas de sensibilização à língua e a cultura italiana*, bolsistas do Curso de Letras-italiano são convidados a pensar em um tema que irá nortear as 30 horas de vivências com as crianças. Esse tema surge sempre de uma conversa e deve ser capaz de gerar conhecimento (inter)cultural nos envolvidos, isto é, incitar o engajamento de todos, a comparação entre as concepções iniciais de percepção de mundo e

o novo conhecimento, interação social, reflexão e o senso de responsabilidade, como salientam Liddicoat *et al* (2003) e, assim, incluir diferentes assuntos na aula de italiano como LE.

Nos últimos anos temas como *As profissões de Leonardo Da Vinci* (2019), *Emoções* (2018) e *Tipicidade, origem e pertencimento* (2017) orientaram o planejamento e a realização das oficinas, mostrando realmente o poder da Tarefa como abordagem de ensino.

O percurso sobre Tipicidade, origem e pertencimento, descrito por Freitas (2019), envolveu jogos, brincadeiras e atividades lúdicas com propósito comunicativo para ajudar as crianças a: a) entender os conceitos de descendência e tipicidade, b) conhecer aspectos culturais típicos italianos e c) relacionar tais aspectos a aspectos tipicamente brasileiros e, mais especificamente, curitibanos.



Fonte: Acervo Licenciar-italiano

O percurso sobre as *Emoções* conduzido pelas bolsistas de 2019 foi realmente capaz de “mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 8) e contribuiu para o desenvolvimento da inteligência emocional tanto das crianças, como das bolsistas, minha e de toda a rede que se formou para que as tarefas idealizadas pelas bolsistas fossem plenamente executadas. Com esse percurso, traduzimos um livro infantil do português para o

italiano, compilamos um material didático de qualidade premiado da Itália, oportunidades de divulgar o trabalho, reconhecimento e consolidou-se um Ciclo de Tarefas de Cinco Etapas, descrito em Freitas (2020), que vem inspirado práticas para a formação de professores de línguas em várias instituições de ensino.



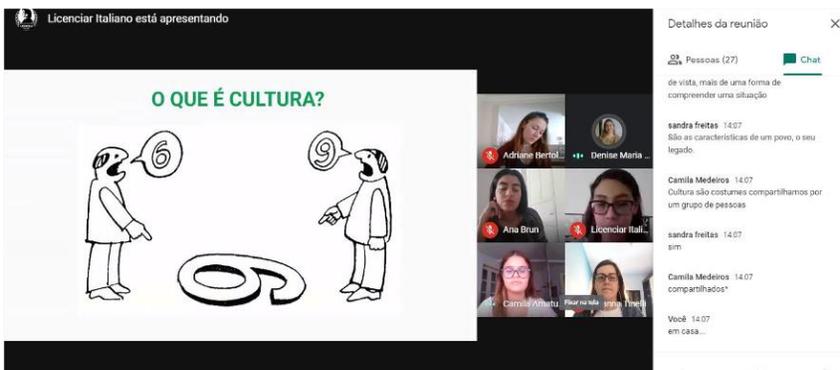
Fonte: Acervo Licenciado-Italiano

Foi esse modelo que orientou as ações de 2019, quando se festejavam 500 anos de morte da figura mais importante do Renascimento italiano, em que trabalhamos *As profissões de Leonardo Da Vinci* com as crianças. O objetivo foi apresentar o artista, falando de suas diversas facetas, mas principalmente, mostrar que ele foi “gente como a gente”, com problemas familiares, de aprendizagem e de (auto)aceitação.



Fonte: Acervo Licenciado-italiano

Em 2020, ano pandêmico que nos impossibilitou de ir às escolas, criamos *Oficinas de Sensibilização* não às línguas, mas ao ensino delas, em ações voltadas à professores de línguas. A divulgação do que fazemos no projeto tem mostrado gerar efeitos interessantes sobre as bolsistas e também sobre aqueles que participam das oficinas ministradas por elas. Do lado de cá, os bolsistas sentem ter algo a acrescentar na formação dos profissionais; do outro lado, professores já experientes, bem como professores em formação veem suas práticas valorizadas pela universidade. Com experiências do tipo, os bolsistas parecem internalizar ainda mais a teoria por precisarem expô-la aos colegas que, por sua vez, dão indícios de se inspirarem em nossas práticas. Na próxima seção disserto, então, sobre a aplicabilidade deste modelo de formação adotado no Licenciado-italiano que tem mostrado efeitos positivos sobre todos os envolvidos.



Fonte: Acervo Licenciar-italiano

Aplicabilidade

A *Oficina de Sensibilização à língua e à cultura italiana* tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e (inter)culturais das crianças que delas participam, mas principalmente, dos bolsistas, que parecem compreender, em um ano de atividades, qual é o verdadeiro papel do professor da atualidade: o de orientar o processo de (auto)aprendizagem, provocar a reflexão e, acima de tudo, proporcionar vivências que façam com que a (auto)educação aconteça (ROLDÃO, 2017).

Tais vivências parecem ser potencializadas pela Abordagem por Tarefas (NUNAN, 2004), que vê na tarefa um estímulo para interações (na LE) para “aprender fazendo”. Nessa abordagem, o professor é “um líder, um organizador de atividades, um gestor que conduz o grupo para alcançar os objetivos da tarefa. E isso é muito mais do que ser um transmissor de conhecimento” (MOTLAGH *et al*, 2014, p. 09), como preconizam abordagens mais estruturalistas de ensino, ainda tão comuns nas aulas e na formação de professores (ROLDÃO, 2017). Vale lembrar que na visão estruturalista de ensino de LE, ensinar significa apresentar conhecimentos linguísticos aos alunos que, por sua vez, serão convidados a empregar corretamente tais conhecimentos em exercícios que visam “a internalização de formas linguísticas, a

memorização de modelos dados, sem a intervenção do aluno no processo ou nos conteúdos oferecidos” (MAIA *et al*, 2002, p. 45).

A adoção da abordagem por tarefas na formação de professores pode ser um modo de aproximar o futuro professor de abordagens de ensino de LE com um viés mais relacional, dialógico, cultural e contextual, como sugerem Imbernón e Colén (2014). Incentivar esses futuros professores a adotar tal abordagem nas Oficinas de sensibilização à língua e à cultura italiana é também uma maneira de ajudá-los a se familiarizar com ela, uma abordagem de ensino cuja “maestria é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato” (NORRIS, 2015, p. 41).

Na experiência à frente do Licenciado em Italiano, as *Oficinas de Sensibilização* ajudaram a desenhar um Ciclo de Tarefas para a Formação de Professores (FREITAS, 2020) que tem se mostrado bastante eficaz. Esse percurso com duração de um ano, é composto de cinco fases em que são propostas Tarefas para o ensino da teoria (FASE 1); Planejamento das oficinas de italiano para crianças (Fase 2); Preparação das tarefas para as crianças (Fase 3); Aplicação das tarefas com as crianças (Fase 4) e Registro e divulgação dos resultados (Fase 5), como mostra a Figura a seguir. Em cada uma das fases, os alunos se veem chamados a exercitar a autonomia, a inteligência emocional e a competência pedagógica para a realização das tarefas.



Fonte: a autora

Outro componente interessante da adoção da Abordagem por Tarefas nas Oficinas de Sensibilização, é que essa abordagem ajuda a estabelecer parcerias para a realização das tarefas. Nesses anos todos, tivemos o apoio da PROGRAD para as nossas ações, do Setor de Humanas e de outros cursos que pudessem contribuir para a realização das tarefas. Os técnicos de edição da UFPR-TV, por exemplo, ajudaram-nos na edição dos vídeos criados em 2020; o pessoal da SUCOM – Superintendência de Comunicação da UFPR divulga sempre as nossas ações e as nossas conquistas; em 2019, a parceria, à princípio, inusitada, com o Curso de Engenharia Industrial Madeireira gerou um projeto lindo de extensão intitulado “As pontes de Leonardo Da Vinci”. Essa ação foi a tarefa final do percurso de oficinas idealizado pelas bolsistas do Licenciar-italiano, em que alunos dos dois cursos se viram engajados na confecção de manuais de instrução e peças para que as crianças pudessem viver, por um dia, a profissão de construtor. No dia combinado, todos participaram da ação e puderam ver como as crianças estavam preparadas para ler o manual em italiano; conheciam a figura mais importante do Renascimento italiano e as suas diversas profissões. Na *live* Construindo as

pontes de Leonardo Da Vinci⁴ realizada em setembro de 2020 em que licenciandos dos dois cursos contam sobre a experiência, foi possível extrair falas como as que seguem, que demonstram como a inclusão de atividades como as Oficinas de Sensibilização é fundamental na formação dos licenciandos:

- As crianças não teriam oportunidade de conhecer essa língua ou ter essa experiência se não fosse o projeto (CONSTRUINDO, 2020).

- a experiência com as crianças permitiu perceber que cada uma tem seu jeito de aprender, não dá para tratar como se fossem iguais. Cada uma se engaja de um jeito para realizar uma determinada atividade (CONSTRUINDO, 2020)

- as tarefas começavam a ser pensadas a partir de conversas em grupo e o interessante é que saíamos das reuniões com uma ideia completamente diferente daquela inicial. As discussões sobre a prática, levando em consideração cada um dos contextos também eram importantes pois percebíamos que de acordo com a turma, com os interesses, mesmo a ideia inicial sendo a mesma, a aula era completamente diferente (CONSTRUINDO, 2020).

- a experiência em dupla ajuda a gente a criar confiança. Hoje, um ano depois de nossas primeiras oficinas, me sinto confiante e no caminho certo. Quero ser professora (CONSTRUINDO, 2020)

- ver o brilho nos olhos e a profissão que está surgindo é muito bonito. Certamente serão excelentes professoras e me faz ter mais orgulho da nossa profissão da universidade pública e da oportunidade de fazer parcerias como essa. É incrível a formação que essas alunas estão tendo com essas oficinas (CONSTRUINDO, 2020)

As *Oficinas de Sensibilização* permitiram também que eu, enquanto formadora de professores, definisse o tema de pesquisa que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ykl9gu32Z90&t=547s>. Acesso em 26/06/2021.

da UFPR, que visa a Análise, Reflexão e Produção de Atividades de Ensino de LE. O objetivo é ampliar as discussões sobre a formação de professores de línguas mais conscientes de abordagens de ensino realmente comunicativas, como podem ser consideradas aquelas adotadas na criação das oficinas.

Concluo este texto com a fala de uma das bolsistas, extraída também da *live*, que mostra a importância de experiências como essas num país como o Brasil, onde, infelizmente, o ensino de línguas não é tratado como algo fundamental da Educação Básica das crianças. As oficinas de sensibilização são a prova de que a inclusão de uma língua na formação dos cidadãos desmistifica o mito de que “aprender uma língua é para poucos”, “é difícil” ou “não serve para nada” e amplia a visão de mundo de todos, em vários aspectos. Parafraseando o discurso de uma das bolsistas, o percurso permitiu mostrar para as crianças diferentes profissões. Talvez essa criança nunca tenha a oportunidade de ir a um outro país, conhecer outra cultura e por meio das oficinas, pôde-se oferecer uma experiência tão única na vida dessa criança e quem sabe dali sair realmente um ótimo professor de italiano ou um engenheiro industrial madeireiro, profissões que talvez ele nunca conheceria se não tivéssemos feito essa parceria. Ações como essa contribuem para uma Educação que não limita até aonde pode ir a vida de uma criança só porque ela está em determinado espaço ou tem determinada característica. É possível ir além e se tornar muito bom naquilo que deseja fazer. O projeto ajuda a gente, enquanto professores, a abrir caminhos diferentes para cada criança, a partir daquilo que já existe no mundo (CONSTRUINDO, 2020).

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CONSTRUINDO as pontes de Leonardo Da Vinci. Diálogo entre os Projetos PET-Madeira e Licenciar-italiano. Curitiba, setembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ykl9gu32Z90&t=530s>. Acesso em 26/06/2021.

ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. **Asian EFL Journal**, v. 8, n. 3, 2006, p. 19-45.

FREITAS, P. G. Ensinando a ensinar com tarefas comunicativas: um percurso para a formação inicial de professores. In: TREVISOL, J. SILVA, I. T. **Fundamentos e práticas no ensino de línguas**. Vol. II Catu: Bordô-Grená, 2020, p. 55-79.

FREITAS, P. G. Intercultura nas Escolas e na Formação de Professores de Línguas. **Línguas&letras**, v. 20, n. 46, 2019, p.126-146.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: CUP, 1994.

IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. **Revista Tendencias Pedagógicas**, n. 25, p. 57-76, 2014.

LIDDICOAT, A. J., PAPADEMETRE, L., SCARINO A., KOHLER, M. **Report on intercultural language learning**. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2003.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural Language Teaching and Learning**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013.

MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I. Z. S.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**, n. 1, 2002, p. 31-46.

MOTLAGH, F. A.; JAFARI, A. S.; YAZDANI, Z. A General Overview of Task-based Language Teaching (TBLT), from Theory to Practice. **International Journal of Language and Linguistics Special Issue: Teaching English as a Foreign/Second Language**. Vol. 2, No. 5-1, 2014, p. 1-11.

NORRIS, J. Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. In M. Bygate (Ed.), **Domains and directions in**

- the development of TBLT**. Amsterdam: John Benjamins, 2015, p. 27–58.
- NUNAN, D. **Task-based Learning and Teaching**. Cambridge: CUP, 2004.
- ROCHA, C. H. (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.
- ROLDÃO, M. D. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191, 8 jun. 2017.
- TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, Estudos Linguísticos, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014.
- WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 2003.
- ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. **Cable**, 5, págs. 19-27, 1990.

Capítulo 2

A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças

Isabela Andrelo Rao
Juliana Reichert Assunção Tonelli

Introdução

A oferta da língua inglesa para crianças (doravante LIC) tem se consolidado amplamente nos últimos anos (MERLO, 2019; TUTIDA, 2016; IRALA; LEFFA, 2014), ainda que não existam diretrizes nacionais e estaduais acerca dessa oferta (TONELLI; AVILA, 2020). Diante das demandas que surgem no contexto de ensino de LIC, a formação de professores para a área é premente. Parte do desafio consiste em prover conhecimentos variados para os professores em formação inicial e continuada que os auxiliem na elaboração de materiais didáticos adequados para as faixas etárias e níveis escolares em seus contextos de ensino (FERREIRA; TONELLI, 2021; PEREIRA *et al.*, 2019; SANTOS, 2011; PETRECHE, 2009).

Silva (2020), por exemplo, discute a necessidade de pensar na elaboração de material didático para ensino de LIC por meio de abordagens que não se concentrem exclusivamente no ensino de conteúdo lexical, que é comumente privilegiado no ensino de LIC, sem a devida contextualização. Ainda que se dê grande importância, o ensino de vocabulário deve ser desenvolvido de modo a propiciar aprendizagem significativa.

Adotamos a partir deste ponto o termo *educação linguística em língua inglesa na infância* para contemplar a perspectiva de um ensino de LIC que promova aprendizagem significativa e crítica,

que enfoque professores e alunos, e não apenas conteúdos, de forma que as realidades desses últimos e suas experiências sejam centrais em tal processo (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021). Assim, essa perspectiva visa manter em vista os aspectos da língua e da linguagem que fazem parte do contexto de LIC. Conforme Kawachi-Furlan e Malta (2020):

Educação linguística implica valorizar o conceito de língua(gens) como prática social no processo de construção de significados. Ensinar e aprender, então, representam as relações entre as pessoas e o conhecimento, assim como o que as língua(gens) significam e que significados as pessoas constroem dessas língua(gens) (p. 156, tradução nossa).

A visão de linguagem como prática social está em consonância com o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (daqui em diante, ISD), que se ancora na teoria bakhtiniana de linguagem como parte constitutiva das atividades humanas (BAKHTIN, 1992). De acordo com o ISD, a aprendizagem ocorre na interação do aluno com os outros e com o mundo à sua volta (BRONCKART, 2012[1999]). Na sala de aula de língua inglesa, busca-se promover espaços para que o aprendiz possa agir e participar em diversos processos enunciativos por meio da língua e das linguagens, utilizando-se de gêneros textuais que podem ser orais ou escritos, levando em conta as demandas de comunicação em uma esfera social, que emergem em meio a determinado grupo de participantes dotados de intenções enunciativas e sujeitos a determinadas necessidades temáticas (SCHNEUWLY, 2011).

Desenvolver trabalhos voltados à educação linguística na infância pela perspectiva teórico-metodológica do ISD pode oferecer referencial significativo para a elaboração de materiais didáticos direcionados a aprendizes-crianças (MAGIOLO, 2021; REIS; 2018; TONELLI, 2005). Tomando o gênero como conceito norteador na produção desses materiais, busca-se auxiliar o

aprendiz a desenvolver conhecimentos para se apropriar de determinado gênero — levando em conta tanto aspectos discursivos quanto aspectos da materialidade linguística do texto (ROJO, 2005).

Elegemos o gênero “poesia” para estudo no presente trabalho por se tratar de um gênero ainda pouco explorado na perspectiva do ISD, e pouco trabalhado na sala de aula de línguas adicionais. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) faz referência ao uso de gêneros literários na sala de aula quando se discutem recomendações para a educação infantil.

[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

A partir das considerações levantadas pela BNCC, podemos identificar possibilidades para trabalho com gêneros literários que enfoquem a linguagem visual (especialmente ilustrações) e aprofundada familiarização com a linguagem escrita, que é parte da experiência escolar de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A BNCC também elenca objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos por faixa etária e por campo de experiências. No que diz respeito ao gênero poesia, que é mencionado no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento considera que crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) podem “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2018, p. 49). Portanto, considera-se que incentivar a criança a usar a imaginação, articulada à fala e escuta através da leitura e criação de poemas pode ser benéfico para a familiarização com gêneros

literários, além de ampliar o conhecimento de mundo da criança e o contato com a linguagem escrita. Entendemos que podemos também estender essas capacidades no ensino e aprendizagem durante a educação infantil e ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda que a BNCC não se refira, especificamente, ao ensino de inglês como língua adicional anteriormente ao sexto ano, acreditamos que as possibilidades descritas no documento, em relação aos gêneros literários, podem ser aplicáveis ao ensino da língua com crianças menores. Por essa razão, propomos nos utilizar do arcabouço teórico-metodológico do ISD a fim de analisar o gênero poesia, visando, primeiramente, indicar suas dimensões ensináveis, a fim de auxiliar a transposição didática (CHEVALLARD, 1989) dessas dimensões para a sala de aula de LIC. Ainda alinhados ao quadro teórico-metodológico do ISD, apresentaremos exemplos de atividades de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) elaborada para transposição didática do gênero em aulas remotas de LIC.

Ensinar um gênero textual: do modelo didático de gênero à sequência didática

Selecionar um gênero textual e levá-lo para a sala de aula não é um processo instantâneo. A escolha do gênero, conforme explicam Schneuwly e Dolz (2011, p. 69), implica “uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”, e tais objetivos podem provocar, em certo grau, transformações no gênero escolhido, já que o gênero é transferido de seu lugar social original e inserido na sala de aula. Por isso, é essencial que a situação de comunicação seja clara para que os aprendizes compreendam a função social do gênero no mundo externo à sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 69) listam três princípios norteadores para a escolha de um gênero a ser introduzido na escola: i) de legitimidade: conhecimentos que especialistas e teóricos já acumularam acerca do gênero; ii) de pertinência:

capacidades e objetivos concernentes ao ensino e à aprendizagem do gênero no contexto escolar; iii) de solidarização: estabelecimento de coerência entre saberes e objetivos programados. Em outras palavras, deve-se considerar gêneros que sejam reconhecidos pela comunidade acadêmico-científica, adequados às capacidades dos aprendizes no contexto de aprendizagem, e consoantes com os objetivos estabelecidos para aquele grupo (levando em consideração, entre outros: o ano escolar, a faixa etária, e os conhecimentos de mundo e linguísticos dos aprendizes).

Considerados esses princípios, é necessário olhar para o gênero de forma analítica, para organizar os aspectos que poderão ser ensinados para equipar os aprendizes para o reconhecimento e produção de tal gênero. O modelo didático de gênero (MDG) elenca as dimensões ensináveis de um gênero e apresenta um objetivo prático para a intervenção dos professores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 70), podendo ser usado no estudo do gênero por parte do professor e o planejamento geral dos conhecimentos a serem ensinados, auxiliando na didatização do gênero. Assim, ele, por si só, não é um dispositivo de ensino, mas é uma ferramenta para planejamento.

A efetiva elaboração de material didático para o ensino do gênero acontece depois de definidas as dimensões ensináveis. É por meio do dispositivo de ensino sequência didática (SD) que se propõe a organização de atividades escolares, com o objetivo de promover oportunidades para que os alunos desenvolvam capacidades para agir na situação de comunicação proposta, lançando mão dos instrumentos e técnicas necessários para tal.

As SDs podem incluir as dimensões textuais escritas e orais. Recomenda-se que sejam propostas e desenvolvidas em um projeto de classe, para que sejam significativas e relevantes para os alunos (CRISTOVÃO, 2009) de forma que despertem interesse em estudar o gênero.

Quanto à estrutura das SDs, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) explicitam que estas devem conter: apresentação da

situação, produção inicial, módulos e produção final, geralmente apresentados nessa ordem. A apresentação da situação oferece aos alunos um detalhamento do projeto de comunicação a ser explorado e apresentado na produção final. Os alunos elaboram um primeiro texto quando concluída a apresentação da situação. Esse texto é denominado de produção inicial. Baseado nele, o professor analisa as capacidades que os alunos apresentam e identifica os pontos a serem revisitados, ajustando as atividades da SD a fim de melhor abordar as dificuldades e conhecimentos dos alunos. Os módulos incluem as atividades e tarefas que visam a aprofundar o conhecimento do gênero para que os alunos desenvolvam suas capacidades, e podem ser tantos quantos se fizer necessário. A produção final, então, é a oportunidade de os alunos utilizarem os conhecimentos construídos em uma última versão do projeto e identificar seus avanços. Ela pode se constituir como uma avaliação somativa, ao passo que as atividades dos módulos podem compor uma avaliação formativa.

A elaboração e aplicação de uma SD dependem amplamente do domínio do professor ou professores envolvidos sobre os conhecimentos acerca do gênero escolhido. Por esta razão, o presente capítulo inclui o delineamento do MDG do gênero poesia, a fim de explicitar as dimensões ensináveis do referido gênero para que professores possam, futuramente, transpô-lo didaticamente e elaborar uma ou mais SDs, levando em consideração o contexto em que atuam.

Além disso, ao final da pesquisa de mestrado da qual este trabalho é um recorte, é nossa intenção apresentar a versão completa da SD da qual fazem parte as atividades que exporemos adiante.

Dedicaremos a próxima seção à breve exposição do arcabouço metodológico utilizado para a análise do gênero poesia.

A arquitetura de um gênero

Para estudar um gênero, deve-se partir de uma compilação de exemplares dele, a qual será organizada e examinada pelas

lentes de um dispositivo de análise. O ISD toma o aparelho conceitual descrito por Bronckart (2012) para análise de exemplares de gêneros, isto é, *textos* pertencentes a determinado gênero. O autor entende que há uma organização relativamente hierárquica dos elementos de organização textual, ao mesmo tempo em que os níveis são “superpostos e em parte interativos” (BRONCKART, 2012, p. 119). A esses níveis, Bronckart denomina *folhado textual*.

Em razão da complexidade dos conceitos teórico-metodológicos expostos pelo autor e da limitação de espaço no presente texto, propomos apenas expor os elementos-chave que empregamos na análise dos exemplares do gênero no qual se concentra esse trabalho. Além dos aspectos da arquitetura interna do texto, Bronckart (2012) também leva em consideração o contexto sociointeracional onde os exemplares analisados são produzidos, veiculados e recebidos. Em outras palavras, é preciso investigar e compreender quem são e qual o papel dos enunciadores e receptores do texto (suas posições sociais); o suporte pelo qual o texto é veiculado, bem como o espaço e momento de produção; e qual o conteúdo temático, a esfera e o objetivo da interação que integram o texto.

Quanto aos aspectos de análise do folhado textual, Bronckart (2012) explica que a infraestrutura do texto se volta às escolhas de apresentação do conteúdo temático e se utiliza de elementos linguísticos para identificar os tipos de discurso mobilizados no texto. Os mecanismos de textualização se voltam a aspectos de ligação e coesão entre partes do texto; e, finalmente, os mecanismos enunciativos se voltam às vozes presentes no texto e às modalizações, que pontuam determinadas intenções das vozes, demonstrando valores, conselhos, necessidades ou julgamentos. Os elementos elencados por Bronckart (2012) oferecem material para análise do gênero e organização das dimensões ensináveis, implicando que o professor deva conduzir uma seleção cuidadosa dos elementos a serem didaticamente transpostos.

Os exemplares do gênero poesia

A poesia em língua materna no Brasil tem sido explorada nas salas de aula e estudada por pesquisadores interessados em aspectos educacionais e literários do gênero (BATISTA, 2018; BUENO, 2015; ESPEIORIN; RAMOS, 2009; GONÇALVES, 2009), indicando possibilidades para ensino de poesia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como já discutido, esse trabalho com o gênero encontra respaldo na BNCC (BRASIL, 2018), mas, no que diz respeito à seleção de poemas e elaboração de materiais, é preciso extenso planejamento da parte dos professores, como as pesquisas referidas atestam.

Concernente ao ensino de língua inglesa por meio da poesia, pouco foi publicado no Brasil. Porém, em contextos internacionais, existem publicações acerca do ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (LIU, 2019; HANAUER, 2011; CAMANGIAN, 2007; HADAWAY *et al.*, 2001). O trabalho de Liu (2019) é o único identificado e se volta à educação infantil, demonstrando que há uma lacuna a ser explorada na temática do ensino de inglês e de poesia imbricados.

Após reconhecer avanços e identificar lacunas nas pesquisas citadas, voltamos à procura por materiais já publicados que pudessem servir como material para o ensino contextualizado de poesia em língua inglesa. Encontramos, mais uma vez, SDs e livros publicados para o ensino de poesia em língua portuguesa, mas nenhum material para ensino do gênero em língua inglesa. Assim, prosseguimos na procura utilizando a ferramenta de busca da *Amazon*, o maior *site* de varejo atualmente, para investigar os livros de poesia para crianças disponíveis no mercado editorial. Encontramos 12 livros de poesia escritos para crianças de seis a dez anos, todos ilustrados e publicados por autores de literatura infantil. Além desses 12 livros, outros cinco se destacaram, por fazerem parte de uma coleção intitulada *Poetry for Kids*, da editora *Quarto Knows*. A característica especial da coleção é que os poemas dos autores selecionados são retirados diretamente de

publicações feitas para o público geral, mantendo, assim, a linguagem e temas dos poemas conforme escritos pelos poetas, que não eram autores de literatura infantil. Assim, optamos por escolher um livro da coleção *Poetry for Kids* para orientar nossa análise do gênero poesia por entendermos que um professor de inglês no Brasil poderia ter acesso a essa coleção através do mercado editorial, e utilizá-la como parte de seu material didático complementarmente a uma sequência didática, aproveitando os recursos visuais e linguísticos adicionados aos poemas para apreciação e aprendizagem infantil.

A coleção *Poetry for Kids* conta com compilações dos poemas dos seguintes autores, publicadas nos respectivos anos: Emily Dickinson (2016), Walt Whitman (2017), Carl Sandburg (2017), Robert Frost (2017) e William Shakespeare (2018). Cada livro contém, em média, 30 poemas ilustrados por diferentes artistas convidados pela editora. O prefácio de cada livro conta com um texto introdutório do editor da edição e uma biografia do autor, ambos em linguagem compreensível a crianças. Ao final de cada livro, há uma breve descrição geral sobre o conteúdo e as metáforas de cada poema.

Selecionamos o primeiro título publicado na coleção, em 2016 — *Poetry for Kids: Emily Dickinson*, para nortear nossa análise do gênero. Editado pela professora Dra. Susan Snively, e ilustrado pela artista Christine Davenier, escolhemos a compilação de Dickinson por ter sido a primeira publicada na coleção, além de ser a única publicação escrita por uma mulher. A nota do editor Charles Nurnberg demonstra uma justificativa pessoal para a criação da série *Poetry for Kids*:

Muitos anos atrás, minha avó lia poesia para mim ainda bem criança, até mesmo Shakespeare. Ela sentia, como agora eu consigo entender, que a emoção e a atmosfera da poesia, mesmo quando é quase difícil demais de entender, é extremamente essencial para entender o mundo ao nosso redor. Eu espero que essa série, com sua seleção de um grupo muito diverso de poetas, e com arte feita

por alguns dos melhores ilustradores do mundo, traga todos aqueles sentimentos à vida para uma geração mais jovem (POETRY FOR KIDS: EMILY DICKINSON, 2016, p. 8, tradução nossa).

Em consonância com a justificativa de Nurnberg, acreditamos que a obra de Dickinson transcende características de escolas literárias de seu tempo (NORTON ANTHOLOGY OF AMERICAN LITERATURE, 2017), e, tanto em termos de estrutura quanto de temática, contém poemas que sensibilizam e atraem o interesse infantil, sendo relevantes e atuais para uma abordagem que priorize a educação linguística em língua inglesa, conforme é nossa intenção. Ademais, assim como a poesia de Dickinson era subversiva aos moldes de sua época (NORTON ANTHOLOGY OF AMERICAN LITERATURE, 2017), acreditamos que trazê-la para a sala de aula de língua inglesa nos dê espaço para subverter concepções e preconceitos dos alunos acerca da poesia, da mulher-poeta, e de experiências com leitura de poesia. Entendemos, então, o valor da poesia para a construção de letramentos literários. Segundo Cosson (2006), os letramentos literários são desenvolvidos à base de: i) contato e interação diretos entre leitor e obra; ii) formação de uma comunidade de leitores que compartilhem leituras e interesses; iii) ampliação de repertório literário; e iv) atividades contínuas e sistematizadas que enfoquem competências literárias.

Diante do grande número de poemas que compõem a obra completa de Emily Dickinson, que se aproxima de 1.800, selecionamos o livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson* para análise do gênero poesia, referindo-nos aos 35 poemas selecionados pela editora. Adotamos a compilação feita pela editora porque esta já passou pela curadoria de especialistas, de forma que os poemas referidos são apropriados à faixa-etária dos aprendizes, tanto em termos de língua quanto de temática. No entanto, o livro *Poetry for Kids* não é objeto de nossa análise neste trabalho. Utilizamos o livro *The Complete Poems of Emily Dickinson*, editado por Thomas H. Johnson em 1955, para realizar o recorte dos exemplares do

gênero para análise. Os poemas não têm títulos, por esta razão, o editor optou por numerá-los. Mantivemos para organização em nossa análise a numeração atribuída aos poemas por Johnson. Salientamos que a análise descrita na próxima seção deste trabalho foi desenvolvida acerca dos poemas conforme aparecem na edição de Johnson. Quaisquer diferenças ou adaptações que possam ser identificadas no texto do livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson* foram desconsideradas em nossa análise.

Análise do gênero

Iniciamos a análise dos 35 poemas publicados no livro *The Complete Poems of Emily Dickinson* a partir do contexto sociointeracional, conforme proposto por Bronckart (2012). Consideramos o suporte do texto como livro físico e *e-book* por serem os suportes que veiculam o texto atualmente. Na época da primeira publicação, o suporte do texto foi apenas o livro físico. Os poemas publicados durante a vida da autora foram veiculados em periódicos literários da época.

Quadro 1 — Análise do contexto sociointeracional dos exemplares do gênero poesia

CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL	EXEMPLARES DO GÊNERO POESIA
Enunciador do texto	Emily Dickinson, poetisa norte-americana
Receptor do texto	Público geral interessado em poesia ou na obra de Emily Dickinson
Suporte do texto	Livro físico e <i>e-book</i>
Espaço e momento de produção	Produzidos entre 1855 a 1885, publicados postumamente (meados de 1890)
Conteúdo temático	Aspectos da natureza, do amor, da morte, do luto, da fé e de eventos comuns da vida cotidiana
Objetivo da interação	Expressão pessoal das percepções, crenças e emoções da autora. Apenas aproximadamente dez de seus poemas

	foram publicados durante toda a sua vida; o restante de sua obra foi catalogado e guardado pela autora, sendo publicado após sua morte
--	--

Fonte: as autoras.

Segundo os elementos de análise da arquitetura interna do texto (BRONCKART, 2012), a análise demonstra que o tipo de discurso predominante nos poemas é disjuntivo, da ordem do narrar. As sequências descritas por Bronckart (2012) não contemplam a organização e planificação do texto poético. Baltar (2007), por sua vez, postula a sequência poetizar, e explica que, nela, o autor visa: “elaborar sua obra de finalidade primordialmente estética, criando em seu interlocutor o efeito de sentido da fruição artística” (BALTAR, 2007, p. 158). Essa particularidade do gênero em relação à sequencialidade se traduz no plano global do texto, que se organiza em poemas de até cinco estrofes compostas por um a 12 versos.

Quanto à densidade de palavras, a maior concentração está nos verbos de ação no presente do indicativo (destacados em negrito), e nos adjetivos (destacados em itálico), conforme se observa no poema a seguir:

Quadro 2 — Verbos de ação e adjetivos no poema 315

<p>315</p> <p>He fumbles at your Soul As players at the Keys Before they drop <i>full</i> Music on — He stuns you by degrees — Prepares your <i>brittle</i> Nature For the <i>Ethereal</i> Blow By <i>fainter</i> Hammers — <i>further</i> heard — Then <i>nearer</i> — Then so <i>slow</i> Your Breath has time to straighten — Your Brain — to bubble <i>Cool</i> —</p>

Deals – One – *imperial* – Thunderbolt –
 That **scalps** your *naked* Soul –
 When Winds **take** Forests in their Paws –
 The Universe – **is still** –

Fonte: as autoras, conforme publicado em Dickinson (1955).

Nos poemas analisados, verificamos que os verbos de ação no presente expõem um evento ou característica que o eu-lírico opta por enfatizar. Os adjetivos contribuem para a construção imagética e metafórica, como visto, por exemplo, no verso “/That scalps your naked Soul/” (poema 315). O verso fala de um raio de tempestade que escalpela a alma nua, que se prepara para um golpe etéreo (verso 6, estrofe 1). O mesmo pode ser visto na segunda estrofe do poema: “/When Winds take Forests in their Paws –/ /The Universe – is still –/”. Elementos de personificação são evidentes nessas construções, nas quais um raio pode escalpelar a alma, e o vento pode segurar as florestas em suas patas.

Há marca expressiva da conjunção “and” para indicar adição, e marcas menos expressivas das conjunções “yet” e “as” para indicar, respectivamente, contraste e comparação.

Quadro 3 – Exemplos de conjunções nos poemas 1052, 1603, 986, 26 e 311

CONJUNÇÃO	VERSO	N. POEMA	FUNÇÃO DA CONJUNÇÃO
yet	Yet know I how the Heather looks	1052	contraste
and	And what a Billow be.	1052	adição
nor	Nor visited Heaven –	1052	exclusão
yet	Yet certain am I of the spot	1052	contraste
as	As if the Checks were given –	1052	comparação
but	But will the secret compensate	1603	contraste

and	And opens further on —	986	adição
and	This, and my heart, and all the Bees	26	adição
and	To Stump, and Stack — and Stem —	311	adição

Fonte: as autoras, conforme publicado em Dickinson (1955).

As escolhas lexicais apresentam grande relevância entre os mecanismos de textualização por contribuírem para a formação de rimas. Dentre os exemplares analisados, identifica-se a presença de *slant rhyme*, ou meia-rima, utilizada por Dickinson e poetas sucessores a ela como recurso para evitar repetição (LIRA, 2000, p. 96). Outra característica encontrada nos poemas analisados é a presença da estrutura de *ballad stanza*, em que uma estrofe de quatro versos é escrita com o esquema de rimas ABCB, isto é, em que o segundo e o quarto versos rimam entre si. No exemplo abaixo, a rima A corresponde ao primeiro verso, a B ao segundo (“*saw*”); a rima C corresponde ao terceiro verso, e o quarto verso rima com o segundo, sendo o par de rimas B “*saw*” e “*raw*”.

Quadro 4 — Exemplo da formação de *ballad stanza* na primeira estrofe do poema 328

328
A Bird came down the Walk — He did not know I saw — He bit an Angeworm in halves And ate the fellow raw ,

Fonte: as autoras, conforme publicado em Dickinson (1955).

A ocorrência de anáforas não é expressiva nos poemas, mas ocorre com consistência no poema 26, no qual se pode observar a repetição do pronome demonstrativo “*this*” junto à conjunção “*and*” para construção de repetição do que o eu-lírico acredita que tem para contribuir (*/It’s all I have to bring today —/*).

Quadro 5 – Exemplo de anáforas no poema 26

26
It's all I have to bring today – This, and my heart beside – This, and my heart, and all the fields – And all the meadows wide – Be sure you count – should I forget Some one the sum could tell – This, and my heart, and all the Bees Which in the Clover dwell.

Fonte: as autoras, conforme publicado em Dickinson (1955).

Quanto aos modalizadores, apesar de não apresentarem alta densidade, mais frequentemente comunicam função pragmática (querer e poder fazer), ou função lógica (condicional):

Quadro 6 – Exemplos de modalizadores nos poemas 986 e 258

MODALIZADOR	VERSO	N. POEMA	FUNÇÃO DO MODALIZADOR
may	You may have met Him – did you not	986	lógica
can	We can find no scar,	258	pragmática
may	None may teach it – Any –	258	lógica

Fonte: as autoras, conforme publicado em Dickinson (1955).

Finalmente, para discutirmos as vozes presentes nos poemas, resgatamos a discussão de Brisolara e Medina (2014) acerca do eu-lírico. O eu-lírico é outra particularidade do gênero poesia, já que sua voz frequentemente é confundida com a do autor empírico. Acerca desse tema, os autores resgatam pontos de vista de diferentes teóricos:

Barros chama atenção para o fato de que o eu-lírico e o autor são seres diferentes, mas mantêm entre si laços de intimidade. Um

precisa do outro. O eu-lírico, ou sujeito-lírico para Combe, é a voz que enuncia. Mas essa voz precisa do corpo do poeta, de suas experiências, mãos, olfato. Qual a natureza da relação entre ambos, podemos perguntar. Complementariedade parece ser a resposta. O eu-lírico é um eu que se constrói somente na materialidade do texto e é esse corpo, o corpo do texto, que nos interessa. É esse que tocamos com os nossos dedos (BRISOLARA; MEDINA, 2014, n. p.).

Assim, consideramos que para o gênero poético, a voz mais frequente é a voz do eu-lírico, aquele que se constitui na materialidade do poema, e que se comunica com o leitor.

As dimensões ensináveis do gênero poesia

Face ao exposto nas análises, destacamos as dimensões ensináveis do gênero poesia. Levamos em consideração os fatores infraestruturais e sociointeracionais dos exemplares do gênero, bem como os aspectos orais (NEGREIROS, 2012) que não são contemplados em análises textuais, mas, por se tratar de poemas, devem integrar o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para a aprendizagem do gênero.

Quadro 7 – As dimensões ensináveis do gênero poesia

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO POESIA			
ESTRUTURA	LÍNGUA	ENUNCIÇÃO	ORALIDADE
Título	Metáfora, comparação e personificação	Eu-lírico <i>versus</i> autor	Ritmo
Estrofe	Verbos de ação no presente do indicativo	Autor e condições de produção	Entonação
Verso	Adjetivos		
	Conectores: <i>and, but, like, as, yet</i>		
	Rimas		

Fonte: as autoras.

Conforme exposto no Quadro 7, os elementos da infraestrutura textual que se caracterizam como dimensões ensináveis são aqueles relacionados à organização do texto na página: título, estrofe e verso. Os mecanismos de textualização enfocam o ensino de metáfora, comparação e personificação; verbos de ação no presente do indicativo; adjetivos; conectores (*and, but, like, as, yet*) e rimas. Quanto aos mecanismos enunciativos, salienta-se o conceito de eu-lírico. Ademais, em razão do gênero poesia ser também oral, enfatizamos a importância do ritmo e da entonação durante a leitura dos poemas.

SD do gênero poesia: exemplos de atividades para contexto remoto

A partir do delineamento das dimensões ensináveis do gênero poesia, conforme apresentado na seção anterior, elaboramos uma SD para transposição didática do gênero, com o objetivo de pilotar o material produzido no contexto da pesquisa de mestrado da primeira autora deste artigo. Na presente seção, apresentaremos exemplos de três atividades elaboradas para aplicação em aulas de LIC em contexto remoto, mais especificamente, aulas síncronas lecionadas através de uma plataforma de reuniões *online*.

É essencial pontuar que a SD em questão foi criada colaborativamente durante oito reuniões remotas de orientação para estágio obrigatório de formação inicial de professoras de inglês. Contamos, para isso, com a participação de quatro estagiárias do curso de letras inglês da Universidade Estadual de Londrina, que à época atuavam como professoras no curso de LIC do Laboratório de Línguas da mesma instituição. Ademais, as reuniões foram conduzidas pelas autoras deste trabalho, a primeira enquanto professora-pesquisadora; e a segunda como professora formadora e supervisora de estágio.

Conforme mencionamos anteriormente, as aulas nas quais aplicamos a SD aconteceram em ambiente remoto, ministradas de forma síncrona por meio da plataforma de reuniões *Google Meet*,

no segundo semestre de 2021. O contexto de ensino remoto emergencial (HODGES *et. al* 2020) ocorreu em função da pandemia de Covid-19, atestada pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) em março de 2020. A turma foi composta por 18 alunos e alunas com idades entre nove e 12 anos de idade. As atividades da SD foram elaboradas de forma a atender às necessidades de aprendizagem dessa faixa etária, levando em consideração os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais dos alunos, para além de seus conhecimentos linguísticos.

A seqüência didática *Poetry for Kids* enfoca a habilidade linguística de produção escrita e conta com 34 atividades distribuídas entre as etapas de apresentação da situação, módulos um a quatro, e produção final. No Quadro 8, apresentamos a planificação global das etapas, incluindo os temas e objetivos gerais de cada módulo para aprendizagem e desenvolvimento do aluno, e o número de atividades em cada etapa.

Quadro 8 – Plano Global da SD *Poetry for Kids*

ETAPA	N. DE ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS DA ETAPA
Apresentação da situação + produção inicial	6	Reconhecer diferentes gêneros e suas funções, incluindo o gênero poesia, acessando conhecimentos prévios sobre o gênero, suas temáticas e funções comunicativas
Módulo 1: Reconhecendo elementos do gênero	7	Familiarizar-se com elementos da estrutura do gênero (título, estrofe e verso); acessar elementos de comunicação não verbal para construção de significados e interpretações dos poemas; refletir sobre a função das ilustrações em poemas
Módulo 2: Emily Dickinson	5	Familiarizar-se com artistas e autores de diferentes textos;

		expandir repertório sobre a vida e obra de Emily Dickinson; familiarizar-se com e produzir curtas biografias
Módulo 3: Rimas e figuras de linguagem	7	Reconhecer rimas; praticar aspectos de oralização de poemas; reconhecer a função de figuras de linguagem na construção de significados no gênero; relacionar elementos não verbais a elementos verbais de linguagem literal e figurada
Módulo 4: O eu-lírico e a linguagem descritiva	5	Expandir vocabulário de linguagem descritiva (adjetivos); praticar as formas afirmativa, negativa e interrogativa do presente simples; discutir as distinções e aproximações entre autor e eu-lírico no gênero
Produção final	4	Revisar e readequar aspectos linguísticos, verbais e não verbais na produção do gênero, conforme conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos

Fonte: as autoras.

Selecionamos três exemplos para demonstrar a natureza das atividades dos módulos. De acordo com os postulados do ISD, tais atividades devem ser variadas para que o aluno tenha oportunidades para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para produção do gênero contemplado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Assim, a primeira atividade que apresentamos é parte do Módulo 1 da SD, o qual é voltado a reconhecer o gênero e seus elementos gerais.

A atividade é baseada em um vídeo disponível na plataforma *Youtube*. No vídeo, uma criança recita um poema de própria

autoria, em inglês, intitulado *All of Me*. O vídeo conta com legendas em inglês, incluindo a transcrição do poema. Os autores do vídeo classificam o poema como “*action poem*”, pois a declamação envolve expressão gestual da criança. O aprendiz deve assistir ao vídeo e responder às perguntas em um formulário *Google* ou semelhante, utilizando preferencialmente a língua inglesa. As perguntas levam o aluno a investigar o nome do autor, a presença de rimas e o tema do poema, além de demandar que o aluno reflita sobre sua compreensão geral acerca do poema. A pergunta sobre quem escreveu o poema demanda que o aluno observe as informações contidas na abertura do vídeo e no *layout* do YouTube, acessando capacidades de ação para tanto. A pergunta sobre rimas aborda capacidades linguístico-discursivas para reconhecimento de vocábulos no poema, alinhados às capacidades multissemióticas para reconhecimento de sons específicos nas palavras identificadas. É importante pontuar que, apesar de o vídeo incluir as palavras escritas, o movimento corporal da criança que declama o poema pode contribuir para construção de significados por parte do aprendiz, que se apoiará em linguagem não verbal para compreender palavras que ele pode não conhecer. A terceira e quarta perguntas, sobre tema e compressão geral do poema, visam levar o aluno a pensar no conteúdo temático do poema e em suas interpretações.

A segunda atividade é componente do terceiro módulo da SD, que trata de rimas e figuras de linguagem. Essa atividade é posterior a discussões sobre figuras de linguagem como metáforas e comparações, e deve ser feita depois que os alunos já tenham refletido sobre a função das figuras de linguagem na construção do gênero poesia. Para fazer a atividade, é necessário escolher uma ferramenta que se incluam instrumentos para ilustração digital, como o *Paint* ou o *JamBoard*. Após escolhida a ferramenta, o professor deve explorar os aspectos técnicos da mesma com os alunos, a fim de garantir que eles tenham um domínio mínimo dos instrumentos para ilustrar ou criar imagens (por exemplo, como copiar e colar imagens do Google, como fazer sobreposição

de imagens, selecionar pincel, lápis e borracha, entre outros). Feito isso, o professor deve atribuir a cada aluno, ou deixar que cada aluno selecione uma expressão idiomática da língua inglesa, que deve ser ilustrada da forma como o aluno preferir. O propósito da atividade é que os alunos expandam seu repertório de expressões idiomáticas em inglês, além de utilizarem linguagem não verbal para compreender e expressar os significados das expressões. A atividade demanda letramentos digitais e capacidades multissemióticas, assim como provoca a imaginação do aluno e traz um aspecto lúdico ao aprendizado de vocabulário. Propomos que sejam abordadas expressões como “*you are the apple of my eye*”, “*it’s raining cats and dogs*”, “*he is a shining star*”, e “*she has a heart of stone*”. Por meio da Figura 1, demonstramos exemplos da atividade feita durante a aplicação da SD, na qual utilizamos a ferramenta *JamBoard*.

Figura 1 – Exemplo da atividade “*Illustrating metaphors*”.



Fonte: arquivo pessoal das autoras, resultado da aplicação da sequência didática *Poetry for Kids*.

A terceira atividade que selecionamos é parte do quarto e último módulo da SD, o qual contempla aspectos linguístico-discursivos do gênero, como adjetivos e o tempo verbal presente simples. A atividade também se baseia em um vídeo postado no *Youtube* e se configura como uma atividade de consolidação de

conteúdo. O vídeo é uma animação do poema *Hope is the thing with feathers*, de Emily Dickinson. Esse exemplar do gênero não foi previamente trabalhado com os alunos, sendo esse o primeiro contato deles com o texto. O professor deve explicar aos alunos que eles assistirão ao vídeo de um poema, sem som, e que devem prestar atenção e, se possível, anotar o que acontece no vídeo, descrevendo os objetos, locais e pessoas que estão nele. Após assistir ao vídeo, o grupo de alunos deve oferecer suas contribuições de acordo com o que observaram, e o professor pode ajudá-los a formar frases descritivas em língua inglesa. Posteriormente, os alunos podem assistir ao vídeo do poema, desta vez com som, e explorar a linguagem descritiva utilizada, comparando os significados construídos por eles sem terem ouvido o poema com o sentido do poema original. A proposta da atividade é levar o aluno a interpretar informações visuais trazidas pelo vídeo sem som, ajudando-o a construir significados através de capacidades multissemióticas apoiadas nas cores e formas, no movimento e nas expressões faciais das animações no vídeo.

Considerações finais

A elaboração do presente trabalho partiu de inquietações e necessidades acerca de três elementos: i) a demanda por materiais didáticos para o ensino de LIC originada da oferta da língua desde a educação infantil; ii) a perspectiva de ensino que prioriza a experiência e vivência do aprendiz; e iii) a visão de língua e linguagem como forma de agir no mundo e interagir com ele.

Identificamos potencial para desenvolvimento significativo da língua por meio do gênero poesia, sendo as estruturas linguísticas presentes nele relativamente variadas (verbos, adjetivos, conectores, e recursos de figuras de linguagem), além de apresentar estrutura organizacional específica. As possíveis produções escritas do gênero não excluem o aspecto oral, que pode ser explorado através da leitura e declamação de poemas, com ênfase em aspectos rítmicos e acústicos do gênero. Ademais,

a riqueza da linguagem poética metafórica e imagética oportuniza momentos para desenvolvimento da criatividade, imaginação e ludicidade com os aprendizes-crianças. O trabalho com o gênero norteado pela aplicação de uma SD apresenta potencialidades para estimular a construção de uma comunidade de leitura na sala de aula, além de desenvolver uma cultura de leitura entre os alunos (GONÇALVES, 2009). Além disso, a elaboração de um projeto de classe que envolva a produção do gênero por parte de todos os alunos tem o potencial de estimular o senso de autoria, a agência e os letramentos críticos e literários (COSSON, 2006).

Livros como os da coleção *Poetry for Kids* são um recurso enriquecedor para a transposição didática do gênero poesia em sala de aula. Considerando as especificidades do ensino com crianças, pode-se direcionar a escolha de elementos a serem ensinados para dimensões que priorizem os aspectos visuais e sonoros do gênero. Os recursos visuais desenvolvidos para trabalho com o texto podem auxiliar e elevar a compreensão e construção de significados por parte das crianças (RAMOS, 2014). A ênfase em aspectos da produção oral do gênero integra um trabalho mais amplo na aprendizagem da pronúncia em sons da língua inglesa, bem como de ritmo e prosódia (MEISA *et al.*, 2013). Consideradas as potencialidades expostas, apresentamos exemplos de atividades para contribuir para o trabalho com o gênero em contextos remotos de ensino, incluindo o enfoque em aspectos multissemióticos da experiência com o gênero e suas características. Futuros desdobramentos do presente trabalho podem se concentrar na elaboração de SDs para o ensino do gênero para atender a outras faixas-etárias, demandas de aprendizagem, contextos de ensino e currículos específicos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: _____; GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.
- BATISTA, L. F. **A poesia visual pede (espaço) na sala de aula**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.
- BORDINI, M. G. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. *et al.* **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRISOLARA, V. S.; MEDINA, R. Poesia e autoria: a voz que fala no eu-lírico. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 10., **Anais [...]**. Porto Alegre: Uniritter, 2014, n. p.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, M. A. **“Ler é dançar”**: Um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no Ensino Fundamental. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.
- CAMANGIAN, P. Untempered tongues: Teaching performance poetry for social justice. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 7, n. 2, 2008, p. 35-55.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: jun/2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2 ed., 2006, 144 p.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DAUGHTER, M. R. **Best Poem For Poem Recitation Competition for small Kids With Action And Lyrics | English Action Poem.** Youtube, 25 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yCCrS_jynbg. Acesso em: 17 mar. 2022.

DICKINSON, E. **Poetry for Kids: Emily Dickinson.** SNIVELY, S. (Org.), Londres: Quarto Knows, 2016, 48p.

DICKINSON, E. **The Complete Poems of Emily Dickinson.** JOHNSON, T. H. (Org.), Nova York: Back Bay Books, 1955.

DOLZ, J.; NOVERRAZ; M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola.* 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ESPEIORIN, V. M.; RAMOS, F. B. Imagens que inventam o gênero poesia. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. Anais [...].* Caxias do Sul: UCS, 2009, p. 1-11.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Revista Trama**, v. 17, n. 41, 2021, p. 150-161.

GONÇALVES, M. L. B. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2008, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: PUCRS, 2009, p.1-9.

HADAWAY, N. L.; VARDELL, S. M.; YOUNG, T. A. Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. **The Reading Teacher**, v. 54, n. 8, 2001, p. 796-806.

HANAUER, D. Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. **Language Teaching**, Cambridge, v. 45, n. 1, 2011, p. 105-115.

HODGES, C.; LOCKEE, S.; TRUST, B.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 15 mar. 2022.

ILLUSTRATOR, L. **Hope is the thing with feathers – Emily Dickinson – Animation**. Youtube, 1 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yAHK38U8atg>. Acesso em: 17 mar. 2022.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Ogs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 261-279.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, 2021, p. 467-496.

LIRA, J. A invenção da rima na tradução de Emily Dickinson. **Caderno de Tradução**, v. 2, n. 6, 2000, p. 77-103.

LIU, Y. T. Visual Poetry: Nurturing Children's Creativity Through Appropriate Blank Spaces. **Springer Nature Switzerland**, s.v., 2019, p. 261-269.

LOUSADA, E. G. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: _____; SILVA, C. L. C. R.; PIRIS, E. L.; CARLOS, J. T. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 5-20.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MEISA, A.; HARTATI, H.; SIMBOLON, R.; SUTARSYAH, C. A comparative study in teaching pronunciation between English song and poetry. **Unila Journal of English Teaching**, v. 2, n. 6, 2013, n. p.

MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **Percursos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em 20 jan. 2021.

NEGREIROS, G. O discurso oral no texto poético: a oralidade em poemas de Manuel Bandeira. **Recorte**, v. 9, n. 2, 2012, p. 1-9.

NORTON ANTHOLOGY OF AMERICAN LITERATURE, 9 ed., Volume B: 1820-1865, Robert S. Levine, General Editor, Nova York: W. W. Norton & Company, 2017, 2.884 p.

PEREIRA, R. C. M.; SANT'ANA, T. F.; OLIVEIRA, H. A. G.; QUEIROZ, M. G. *et al.* A dimensão didática na abordagem de gêneros textuais e ensino de línguas. In: Encontro internacional do interacionismo sociodiscursivo, 6., 2019, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/isd-2019/papers/a-dimensao-didatica-na-abordagem-de-generos-textuais-e-ensino-de-linguas>> Acesso em: 07 ago. 2021.

PETRECHE, C. R. C. Análise de duas sequências didáticas com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2009, n.p.

RAMOS, A. M. Ilustrar poesia para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais. **Ocnos**, v. 11, 2014, p. 113-130.

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero Histórica Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento**

linguístico e psicológico. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: _____; MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discursos: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, E.C.O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental.** 2020. 275f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, v. 14, n. 1. Dez., 2014, p. 313-334.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, v. 15, n. 5, 2020, p. 243-266.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.** Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 339 f.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51**. Geneva: WHO, March 2020.

Capítulo 3

Problematizando aulas de literatura de/em língua inglesa: uma experiência docente com a educação linguística crítica

Ricardo Regis de Almeida

1. Primeiras palavras

Este texto é fruto de uma comunicação proposta por mim no VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VIII CLAFPL), no GT 'Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos', coordenado pelas professoras Claudia Furlan, Juliana Tonelli e Sandra Gattolin. É com base nas indagações e apontamentos realizados pelas professoras e demais participantes do GT, às/aos quais sou grato pelas contribuições, que (re)organizei os tópicos discutidos neste capítulo.

Desde o ano de 2015, tenho assumido o compromisso com uma pedagogia mais crítica, engajada e política, que visa, sobretudo, o desmantelamento, a interrupção e a resignificação de discursos que excluem, negam e invisibilizam identidades e corpos subalternizados. A minha principal atuação nos últimos anos tem sido nas aulas de língua inglesa que leciono nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, nas turmas de 6º e 7º anos de uma escola privada situada na cidade de Goiânia, Goiás.

Neste estudo, especificamente, apresento e discuto o percurso didático (doravante PD) elaborado por mim para as aulas de língua inglesa do 6º ano a partir do livro literário *Anne of Green Gables*. As/Os autoras/es que fundamentam este trabalho estão

inseridas/os nas perspectivas críticas de educação linguística (ALMEIDA, 2017; BORELLI; PESSOA, 2011; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2004) e em discussões hodiernas sobre o ensino de literaturas de/em língua inglesa (CARBONIERI, 2016; OLIVEIRA; LAGO, 2020; BRITO; RIBEIRO, 2021).

Para dialogar com a experiência narrada, inicialmente, mobilizo diferentes teorizações acadêmicas a respeito das frentes teóricas supracitadas. Em seguida, apresento os caminhos metodológicos adotados para a realização do estudo. Logo após, problematizo as quatro etapas do PD sobre o livro literário *Anne of Green Gables*. Por fim, encerro o capítulo com algumas considerações transitórias sobre a experiência compartilhada e convido outras/os professoras/es de língua inglesa a também inserirem a literatura sob a ótica das perspectivas críticas de educação linguística em suas aulas.

2. Perspectivas críticas na educação linguística e ensino de literaturas de/em língua inglesa: avanços e desafios

Pennycook (2001) argumenta que o sentido de crítica presente na Linguística Aplicada Crítica (LAC) tem como condição *sine qua non* abordar questões de poder, disparidade, diferença ou desejo. Segundo o linguista aplicado australiano, a LAC não se importa com o desenvolvimento de habilidades que a tornará mais rigorosa ou objetiva cientificamente, pelo contrário, ela visa tornar a Linguística Aplicada mais politicamente responsável.

Pennycook (2004) aposta em uma noção de crítica como *problematização da prática*, isto é, uma atitude de questionamento e estranhamento de conceitos modernos tais como raça, sexo/sexualidade, gênero, língua, classe, ciência etc., com vistas a valorizar e a criar possibilidades outras de sentir, pensar e existir no mundo social. Apoiado nos pressupostos foucaultianos, o autor nos alerta, ainda, sobre os modos eurocêntricos de enxergar o conhecimento e nos convida a arriscar outras formas de

politização. Como cita em sua obra, “o problema não é tanto ter uma posição política definida (o que significa escolher e apoiar-se em possibilidades preexistentes), mas sim imaginar e conceber novos esquemas de politização” (FOUCAULT, 1980 *apud* PENNYCOOK, 2004, p. 330). Nesse esteio, a *prática problematizadora* implica um (auto)questionamento constante a respeito de atitudes que excluem e invisibilizam outros modos de ser, pensar e saber.

Moita Lopes (2006) afirma que pesquisadoras/es das ciências sociais têm tido como um de seus maiores desafios a *reinvenção do mundo social*. Uma de suas propostas para enfrentar tal problemática está ligada à criação de alternativas para a vida contemporânea a partir de conhecimentos elaborados por corpos subalternizados: “os pobres, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...]”. (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Nesse viés, o pesquisador ressalta a importância de *pensar o mundo por um olhar não ocidentalista*, visto que o eurocentrismo invisibilizou e continua apagando ontoepistemologias não hegemônicas. Essa lógica eurocêntrica oculta os elementos raciais, sociais, culturais e espaço-temporais de qualquer epistemologia em prol de uma pretensa universalidade, objetividade e racionalidade, gerando, assim, uma noção de conhecimento que não abarca nem se importa com “o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e seus desejos” (MOITA LOPES, 2006, p. 87).

No que concerne à atuação da/o professora/or de inglês, Borelli e Pessoa (2011) destacam o seu papel político e engajado, o qual, segundo as autoras, extrapola a função de ensinar estruturas linguísticas e se ocupa de um trabalho investigativo mais amplo que problematiza fatores raciais, sociais e identitários diversos e que interferem na educação linguística das/os aprendizes. Para as pesquisadoras, a educação linguística em língua inglesa vista sob essa ótica propicia a compreensão de que todo conhecido é parcial, radicalmente contingencial e reflete os interesses da classe

dominante. Por estes motivos, elas alegam que todo e qualquer tipo de saber pode e deve ser reescrito a partir de perspectivas até então ignoradas (BORELLI; PESSOA, 2011).

Segundo Jordão (2014, p. 139, grifos no original), os conceitos de agência, criticidade e transformação são entendidos inseparavelmente na perspectiva do Letramento Crítico (LC), ao passo que “a *agência* se dá na ativação de procedimentos interpretativos; *transformação*, na receptividade e hibridização dos sentidos, e a *criticidade*, na reflexividade, ou seja, na capacidade de ‘ver, se vendo’, ‘ler, se lendo’”. Assim, essa tríade opera na compreensão de um LC que vai além “do material, do verbal, dos sentidos supostamente ‘dados’ nos textos”, e explora o “processo de atribuição de sentidos aos textos, processo entendido como não linear e não apenas racional”.

Conforme argumento em minha dissertação de mestrado (ALMEIDA, 2017), a diversidade das perspectivas críticas enriquece e possibilita o trânsito entre essas teorizações sem que precisemos nos afiliar a uma vertente em específico. Entretanto, elenco algumas características que acredito serem fundamentais para qualquer trabalho que se pauta pela crítica. São elas, uma educação linguística de caráter “político, ético, social, problematizador, incerto, movente e transgressor”, e que se ocupa de “questões de desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia sexo, sexualidade, identidade, diferença, diversidade cultural, silenciamento, opressão etc.” (ALMEIDA, 2017, p. 31).

Compreender os aspectos raciais, sociais e políticos discutidos pelas perspectivas críticas de educação linguística é elementar para uma proposta de ensino de literatura que busca desestabilizar, problematizar e ressignificar práticas de exclusão, preconceito e silenciamento por meio do texto literário. A esse respeito, Carbonieri (2006) denuncia o desfavor prestado por coordenadoras/es e professoras/es dos cursos de licenciatura em letras com habilitação dupla, que negligenciam o papel da literatura nesses espaços, sob a alegação de que as/os acadêmicas/os “não lecionarão os conteúdos vistos nas disciplinas

de literatura de língua inglesa em seu exercício na educação básica do país” (CARBONIERI, 2016, p. 122).

No que diz respeito ao ensino de literatura, a autora critica aquelas/es que pautam seu trabalho somente pelas escolas literárias europeias e obras consideradas canônicas, e as/os convida a repensar suas práticas a partir de perspectivas mais críticas. Como proposta, ela sugere:

talvez possamos pensar menos em termos de movimentos literários e tendências críticas e mais em termos de questões contemporâneas, como raça, etnia, cultura, gênero, cidadania, opressão, resistência. Ao invés do estudo sistemático do cânone (decidido por quem e para quem?), a sala de aula de literaturas de língua inglesa talvez possa se constituir num significativo espaço para a experiência da diferença e da alteridade e para o questionamento de quaisquer hierarquizações culturais e sociais. (CARBONIERI, 2016, p. 122).

Se compreendidas dessa maneira, as literaturas de/em língua inglesa podem operar na problematização e redescrição do mundo social, superando aquilo que a autora denuncia como colonização cultural (CARBONIERI, 2016). Na mesma esteira de reflexão, Festino (2014, p. 313) nos alerta para a necessidade de pensar o literário “como um conceito definido localmente e, no panorama atual, em contraponto com outras visões de literatura em outras partes do mundo”. Em outras palavras, a noção de universalidade, também presente na literatura, não passa de uma perspectiva radicalmente situada no tempo e no espaço, e atravessada por ideais específicos de raça, gênero, classe, sexualidade, acesso, conhecimento e poder.

Oliveira e Lago (2020, p. 225), por sua vez, expõem que a leitura de textos literários nas aulas de inglês viabiliza um intercâmbio cultural fundamental entre as/os alunas/os, posto que “para a grande maioria, a única forma de terem contato com descrições sobre lugares e costumes longínquos é por meio da literatura em língua estrangeira”. Dessa maneira, as estudiosas

ressaltam que as literaturas de/em língua inglesa também possibilitam o acesso aos mais diversos tipos de manifestações socioculturais, tendo em vista que língua, história e cultura são indissociáveis (OLIVEIRA; LAGO, 2020).

Brito e Ribeiro (2021) apontam que o trabalho realizado com literatura nas aulas de língua inglesa ainda sofre grande influência dos princípios estabelecidos, tradicionalmente, pelo método audiolingual: audição, leitura, fala e escrita, sendo as duas primeiras compreendidas como habilidades produtivas e as duas últimas, receptivas. Contrários a essa proposta, a estudiosa e o estudioso refutam “qualquer caráter de passividade ou estaticidade da leitura, como se esta consistisse na mera extração de mensagens em um texto ou na identificação de sentidos já presentes ali” (BRITO; RIBEIRO, 2021, p. 819). Assim, a leitura deixa de ser um simples meio para o exercício das habilidades comunicativas, como defendido no audiolingualismo, para ser compreendida como processo sócio-histórico situado e “determinado por suas condições de produção, as quais envolvem o contexto imediato (gênero discursivo, relação entre interlocutores, tema do texto, *status* do autor etc.) e outro mais amplo, referente ao contexto sócio-histórico e ideológico” (BRITO; RIBEIRO, 2021, p. 819).

Com base em uma noção de literatura em/de língua inglesa que não tem por objetivo a colonização cultural (CARBONIERI, 2016) ou apenas o aprimoramento das habilidades comunicativas, amplamente defendidas por métodos específicos presentes no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, (BRITO; RIBEIRO, 2021), alinho-me aos pressupostos teóricos apresentados pelas/os autoras/es discutidas/os nesta subseção para também advogar por um ensino de literatura que se paute pelo exercício crítico de apreciação estética do texto literário, bem como o problematiza, o questiona e, principalmente, o transforma a partir da própria transformação daquela/e que o lê. A seguir, apresento algumas reflexões metodológicas sobre o modo como se deu o estudo.

3. Metodologia: trajetórias do estudo

A experiência discutida neste capítulo foi construída a partir do percurso didático sobre o livro literário *Anne of Green Gables*, realizado com uma turma de 6º ano de uma escola privada situada em Goiânia. Para Sabota (2017, p. 51), o PD trata-se de “um roteiro que visa organizar a aula em sequências lógicas e viabilizar a mediação do conteúdo de forma progressiva e contextualizada”. Nesse sentido, o percurso didático amplia a noção de planejamento de aula, uma vez que abarca a reflexão contínua a respeito do que está sendo proposto e visa integrar uma unidade maior de tempo para a sua realização (duas a três aulas, por exemplo). Desse modo, a pesquisadora entende que há mais flexibilidade em sua proposta, na medida em que “permite que outros temas relativos ao assunto discutido no dia sejam inclusos na aula, afinal, ele tem o compromisso maior com o trabalho do gênero e da discussão crítica suscitada por ele” (SABOTA, 2017, p. 51).

Na perspectiva do PD, quatro são as etapas sugeridas por Sabota (2017): 1- *ambientação*, momento de aproximar as/os estudantes do assunto a ser explorado; 2- *pré-leitura*, atividades de checagem quanto às habilidades linguísticas das/os aprendizes e quais estratégias de leitura podem ser adotadas pela/o docente; 3- *leitura*, momento de interação, exploração e discussão do texto; e 4- *pós-leitura*, momento de expansão dos temas problematizados e de dar visibilidade ao que foi construído pela turma no decorrer das aulas. Inspirado pela proposta do PD, as aulas sobre o livro literário *Anne of Green Gables*, que tiveram 6h45min de duração, estão descritas resumidamente no quadro abaixo:

Quadro 1 – Percurso didático elaborado para as aulas de língua inglesa

ESTÁGIO(S) / NÚMERO DE AULAS	OBJETIVO	ATIVIDADE
AMBIENTAÇÃO E PRÉ-LEITURA (2 aulas)	Pesquisar a biografia da autora do livro, Lucy Maud Montgomery e compartilhar os achados com a turma.	Responder às seguintes perguntas no caderno: 1) Who was she?; 2) Where was she born?; 3) Why did she write a story about an orphan?; 4) Are Lucy and Anne somewhat related to each other? How?
LEITURA (2 aulas)	Ler e problematizar a história e as ilustrações presentes nos capítulos 1 e 2.	Responder ao quiz elaborado pelo professor sobre os capítulos 1 e 2 (plataforma Google Forms), e fazer um desenho digital ou no papel de Anne.
LEITURA (2 aulas)	Ler e problematizar a história e as ilustrações presentes nos capítulos 3 e 4.	Elaborar 5 questões sobre os capítulos lidos em grupo para criação de jogo no Kahoot.
LEITURA (2 aulas)	Ler e problematizar a história e as ilustrações presentes nos capítulos 5 e 6.	Gravar um vídeo sobre o que acontece nos capítulos sem recorrer ao livro.
PÓS-LEITURA (1 aula)	Compartilhar a experiência de leitura do livro Anne of Green Gables.	Postar a opinião pessoal sobre o livro no Padlet e comentar as postagens das/os colegas.

Fonte: elaborado pelo autor

Como apresentado no quadro 1, o PD contou com um total de nove aulas. Vale ressaltar que todo o seu período de implementação ocorreu durante a pandemia do novo coronavírus. Momento em que as aulas ocorriam de modo misto na escola, ou seja, parte das/os alunas/os estava online e a outra parte presencialmente. Iniciar o percurso falando da biografia da autora configurou-se como tentativa de mostrar às/aos estudantes que toda história é corporificada, isto é, surge de experiências de sonhos, fantasias, curiosidades, alegrias da/o escritora/or, mas também de momentos de dor, preconceito, sofrimento, exclusão e aprisionamento. Já o estágio de leitura foi o mais longo e também o responsável pela maioria de momentos críticos vistos nas aulas. Ao término da leitura, foi chegado o momento de compartilhamento e interação oral e escrita entre as/os estudantes. Para tanto, as/os aprendizes utilizaram a plataforma *Padlet* para postarem suas impressões sobre a história, juntamente com os desenhos produzidos na primeira aula de leitura. A seguir, elucidado e problematizo alguns dos instantes que marcaram o PD sobre o livro literário *Anne of Green Gables*.

4. Compartilhando a experiência: desbravando caminhos outros

As análises se pautaram nos quatro estágios desenvolvidos ao longo do PD, sugeridos por Sabota (2017), e naquilo que foi alcançado a partir de cada um deles. Nesse sentido, mobilizo alguns desses momentos no intuito de problematizá-los à luz da discussão teórica realizada anteriormente.

4.1. *“Look at the book cover and find the name of the author! Have you got any idea of why she wrote it?”*: ambientação e pré-leitura

Como dito anteriormente, o início do PD foi marcado não pela história do livro em si, mas de quem o escreveu. Lucy Maud Montgomery (1874-1942) foi uma escritora canadense que muito se parecia com a personagem principal de *Anne of Green Gables*, Anne Shirley. Assim como a protagonista, Lucy ficou órfã muito cedo e foi criada em uma fazenda. A autora também gostava de ler, era considerada criativa e logo descobriu sua paixão pela escrita. Todas essas ‘eventualidades’ entre autora e personagem foram descobertas durante as pesquisas e relatadas pelas/os estudantes em nossa primeira aula sobre/com o livro literário. Nesse momento, muitas/os aprendizes já estavam familiarizadas/os com o enredo, haja vista a adaptação da história, em 2017, para uma série exibida em uma provedora global de filmes e séries de televisão, porém pouco ou nada sabiam a respeito de quem havia escrito a obra.

Urzêda-Freitas (2016, p. 78) afirma, na esteira de reflexões de hooks (1994) e Souza (2011), que o letramento crítico nos leva a “olhar com desconfiança para aquilo que consideramos natural ou verdadeiro”, propiciando, assim, “movimentos para além do que está imediatamente perceptível”. A esse respeito, acredito que um dos primeiros movimentos possíveis naquelas aulas foi o de as/os estudantes perceberem que os livros são escritos por gente, e essa gente, assim como elas/es, possui nome, raça, classe, sexualidade, gênero, família, língua etc. Marcas essas que, em diversas

circunstâncias, vêm acompanhadas de sofrimento, dor, preconceito e exclusão, mas que podem ser denunciadas e ressignificadas também a partir da escrita.

Nesse sentido, acredito que a primeira atividade sobre Lucy Maud Montgomery marcou significativamente a experiência do alunado com relação à história narrada, visto que muitos comentários que se seguiram retomavam características da autora e de sua vida até aquele momento desconhecidas. Por mais que as discussões tenham ocorrido na maior parte do tempo em língua inglesa e que o meu papel tenha sido, de fato, o de fomentar o uso da língua nas aulas, acredito que o propósito maior naquele momento excedeu o aprimoramento de qualquer habilidade linguística em busca de compreender a leitura e a escrita como processos sócio-histórico radicalmente situados, como defendem Brito e Ribeiro (2021).

Outro evento que marcou este estágio foi a descoberta da turma de uma foto da autora em sua juventude. A imagem despertou a curiosidade das/os estudantes com relação a uma possível semelhança física e até mesmo de personalidade entre Lucy e Anne Shirley. Apesar de ser uma imagem em preto e branco, as/os estudantes se questionavam se o cabelo de Lucy era ruivo ou se ela também tinha sardas, como Anne. Algumas/Alguns mencionaram o fato de o semblante de Lucy parecer triste, o que, para elas/es, poderia estar relacionado à ausência de seus pais biológicos. A imagem de Lucy foi um achado que muito enriqueceu a leitura e as discussões sobre o livro que se seguiram.

Figura 1: Imagem de Lucy Maud Montgomery encontrada por aluna durante a pesquisa sobre a biografia da autora



Fonte: site Mubi

A meu ver, as indagações da turma sobre a foto de Lucy e as comparações estabelecidas com a personagem Anne Shirley estão alinhadas com a tríade presente no LC, defendida por Jordão (2014), haja vista a *agência* das/os estudantes em interpretar a imagem a partir de elementos subentendidos (a cor dos cabelos ou a presença de sardas em seu rosto), a *críticidade* das/os aprendizes em relacionar o retrato de Lucy com características físicas e de personalidade da personagem Anne Shirley (a possível tristeza em seu olhar, a ausência dos pais na sua criação) e a sua *transformação* a partir de um processo de criação de sentidos inventivo, não linear e não apenas racional. A seguir, apresento e discuto dois eventos que ocorreram durante as aulas de leitura do livro literário *Anne of Green Gables*.

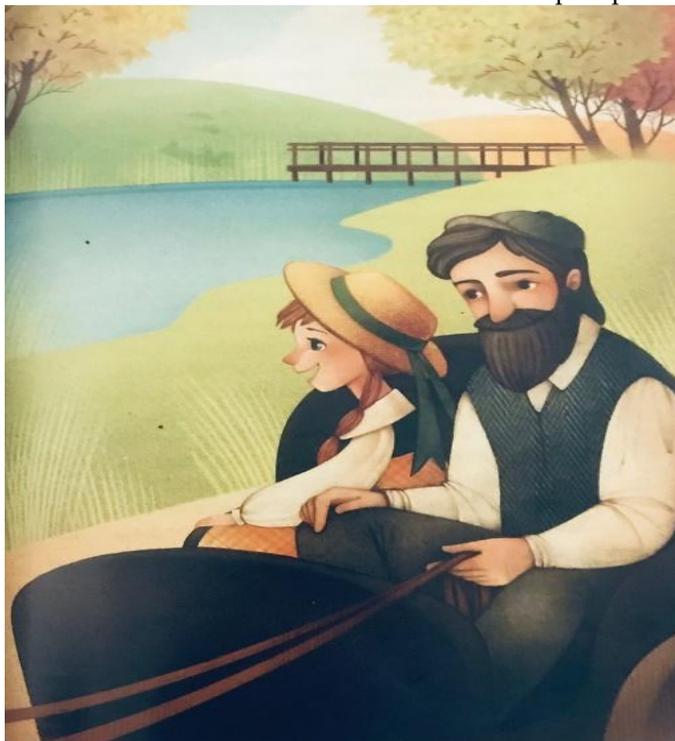
4.2. “If Matthew is 60 years old, why does he look much younger in the photo?”: leitura

Nesta parte do PD, focalizo dois eventos que, a meu ver, marcaram significativamente as seis aulas em que as/os estudantes leram, realizaram atividades e se deleitaram com o livro literário. A edição que lemos trata-se de uma adaptação voltada para alunas/os de inglês língua estrangeira/adicional, publicada em 2013 pela editora Eli Readers e ilustrada por Gaia Bordicchia. Desse modo, vale lembrar que o vocabulário acessível e as estruturas gramaticais mais simples presentes na história contribuíram para a fluidez do trabalho realizado. Ademais, o livro não era extenso (possuía seis capítulos) e continha muitas ilustrações, as quais serviram de material para problematizações nas aulas, uma vez que elas também compuseram e mobilizaram sentidos para o que estava sendo lido.

Grosso modo, *Anne of Green Gables* trata-se de um romance em que Anne Shirley, uma garota ruiva de 11 anos e cheia de sardas, é adotada pelos irmãos Matthew e Marilla Cuthbert. O problema é que eles não queriam adotar uma menina, visto que Matthew já estava com 60 anos e acreditava precisar de um garoto para ajudá-lo nos afazeres da fazenda. Entretanto, Anne é entregue no lugar do rapaz e logo conquista os dois com a sua tagarelice, curiosidade, imaginação e capacidade de sempre ver o lado bonito da vida, características essas que acabaram levando-os a desistir da ideia de devolvê-la ao orfanato. A personalidade forte, combativa e questionadora de Anne logo atrai a curiosidade e o interesse das pessoas do lugar para ela. Por outro lado, são esses mesmos atributos que a colocarão em diversas situações de conflito, embate e altercações com vizinhos, pessoas da igreja e até mesmo colegas de classe. Apesar dos inúmeros preconceitos narrados ao longo da história, Anne parece se manter firme no propósito de enxergar o lado bom das coisas e construir o seu lugar no mundo. A pergunta que fica é: a que custo ela faz isso?

Assim que iniciamos a leitura, muitas/os estudantes questionaram as imagens do livro, afirmando que elas não retratavam o que estava sendo descrito. Um exemplo marcante foi o da imagem de Matthew e Anne em sua carroça. Segundo as/os aprendizes, a figura não representava a descrição de Matthew, visto que ele tinha 60 anos naquele momento da história.

Figura 2: Matthew e Anne a caminho de *Green Gables* pela primeira vez



Fonte: livro literário *Anne of Green Gables* (2013)

Partindo da observação das/os estudantes, eu as/os indaguei: “*Why are we so afraid of aging? What do you think about it?*”. Entendo que essas duas perguntas despertaram a curiosidade até daquelas/es que ainda não tinham se interessado pelo romance. A ilustração foi o ponto crucial para que a turma também se engajasse em uma leitura multimodal, passasse a perceber e a

mobilizar sentidos outros a partir das imagens e fatos presentes no livro. Nesse sentido, acredito que a minha atuação como docente durante o PD, em alguma medida, corroborou os princípios defendidos por Borelli e Pessoa (2011), pois os comentários das/os estudantes, aliados aos questionamentos feitos por mim em sala, oportunizaram debates que foram além da aquisição de estruturas linguísticas, abarcando discussões sobre etarismo, identidade e classe social, por exemplo.

Ainda devido ao evento sobre a discrepância entre a idade descrita e a ilustração de Matthew no livro, foi este o momento crítico responsável pela epifania que tive naquela aula: *“Given that Matthew doesn’t look like the man depicted in the book, I’d like to see how you imagine Anne. So, you are going to draw your own Anne. She doesn’t have to be like the one in the pictures. Read some of her physical features presented in the book and make a beautiful drawing of your Anne of Green Gables”*. Dados os direcionamentos, eu disse à turma que este seria um *Home Challenge* (desafio de casa) e que as ilustrações deveriam ser postadas posteriormente no *Canvas*.

Os episódios em que problematizamos a imagem de Matthew Cuthbert e a proposta de ilustração da personagem principal me parecem estar alinhados ao conceito de *problematização da prática* (PENNYCOOK, 2004), na medida em que propôs o estranhamento do ideal de juventude com base na imagem de Matthew, bem como valorizou e criou possibilidades outras de sentir, pensar e existir no mundo social a partir da atividade em que as/os alunas/os criaram as suas versões da personagem Anne.

Outro momento que muito marcou as aulas e gerou diversas problematizações, motivadas principalmente pelas alunas, foi quando Anne sofre *bullying* e é punida pelo professor no lugar de seu *bully*, o estudante Gilbert:

At school Anne didn’t look at Gilbert. She looked at the Lake of Shining Waters. Gilbert wanted Anne to look at him. So later that

day, he did something very bad. He laughed at Anne's hair and shouted:

'Carrots, Carrots!'

'You horrible boy!' shouted Anne. And she hit Gilbert on the head with her book.

Mr. Phillips decided to punish Anne, and not Gilbert. Anne had to stand in front of the blackboard all afternoon.

'I was wrong, not Anne', said Gilbert. 'You must punish me and not Anne'. But Mr. Phillips only punished Anne. Mr. Phillips wrote something on the blackboard:

Anne Shirley has a very bad temper. Anne Shirley must learn to control her bad temper. (MONTGOMERY, 2013, p. 32-34)

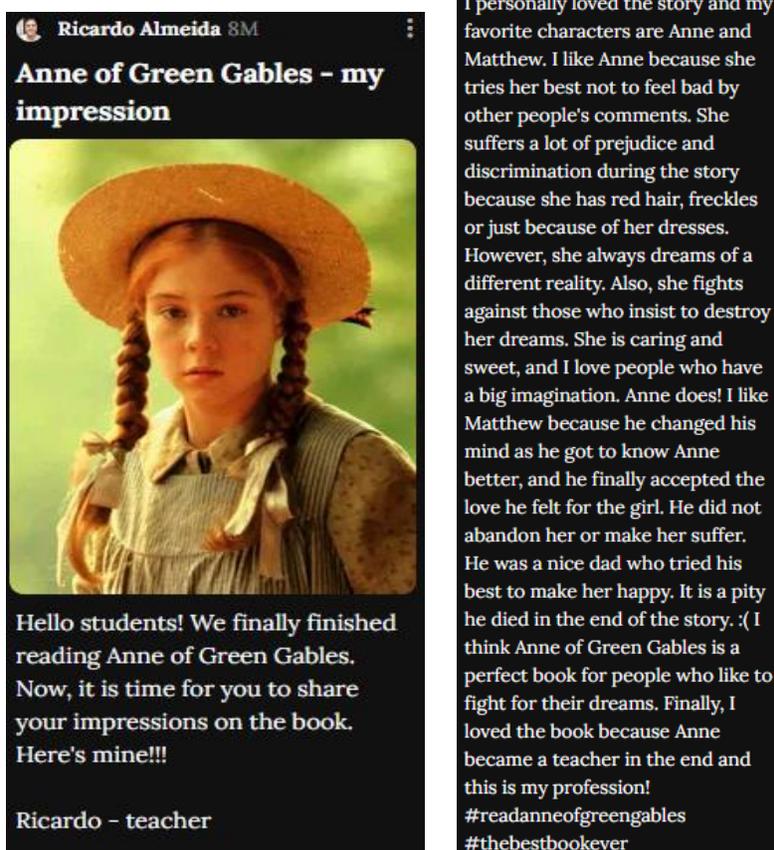
Como dito alhures, este trecho gerou tensões e movimentos (PESSOA; OLIVEIRA, 2016) entre as/os alunas/os para outros campos de compreensão do evento narrado, visto que muitas delas/es denunciaram o fato de Mr. Phillips, professor da turma, reforçar o comportamento zombeteiro de Gilbert ao penalizar somente Anne. Muitas alunas também manifestaram a sua revolta diante da atitude do professor de expor Anne para a turma, conforme as anotações descritas no excerto. O que mais me chamou atenção naquele instante foi o movimento de grande parte das aprendizes em afirmar que o '*bullying*' praticado pelos meninos é comum até hoje, acompanhado de certa impunidade.

A meu ver, o posicionamento crítico daquelas estudantes vai ao encontro do que defende Carbonieri (2016, p. 122) sobre as aulas de literatura, visto que questionaram "hierarquizações culturais e sociais" ao construírem um "espaço para a experiência da diferença e da alteridade". Nesse viés, o meu papel como professor da turma foi o de escutar empaticamente (SILVESTRE, 2016) a denúncia das estudantes e solicitar que os meninos também o fizessem. Isso porque os sofrimentos daquelas aprendizes também merecem espaço na reconstrução do mundo *por um olhar não ocidentalista*, como defende Moita Lopes (2006). A seguir, apresento o que foi realizado no estágio de pós-leitura.

4.3 “Anne became a teacher!”: pós-leitura

Nessa etapa do percurso didático, as/os estudantes postaram suas impressões sobre o livro literário e comentaram nas postagens das/os colegas utilizando a plataforma digital *Padlet*. Como meio de instigar a turma a expor suas leituras e sentimentos sobre a história, registrei primeiramente a minha. Acredito, por conseguinte, que esta ação contribuiu para que as/os aprendizes seguissem resgatando eventos e situações que as/os marcaram durante o trabalho com *Anne of Green Gables*.

Figura 3: Minha postagem na atividade de pós-leitura realizada no *Padlet*



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Como pode ser visto na figura 3, a minha postagem como professor e também leitor da obra focalizou alguns eventos específicos do livro, dentre os quais destaco: o preconceito sofrido por Anne, a sua persistência em imaginar um mundo melhor, que, a meu ver, está relacionado à sua luta constante por uma sociedade menos desigual, a morte de Matthew e, principalmente, o fato de Anne ter se tornado professora. Por trabalhar em um contexto no qual a maioria das/os estudantes sequer enxerga na docência uma possibilidade de carreira profissional, prefiro acreditar que o existir de Anne e a sua escolha pelo professorado, em alguma medida, contribuíram para a mobilização de significados outros a respeito da profissão.

Em consonância com Oliveira e Lago (2020), penso que o estágio de pós-leitura realizado oportunizou às/aos estudantes o acesso aos diferentes tipos de manifestações socioculturais através da leitura e discussão do livro, visto que as suas postagens apontaram para outros assuntos relacionados ao clima, vestuário, costumes e crenças discutidos sob o olhar de uma autora canadense. No que concerne às habilidades de leitura e escrita, acredito que a atividade proposta no *Padlet* contribuiu para o exercício de vocabulário e das estruturas gramaticais estudadas nas aulas, bem como viabilizou o trabalho crítico e literário realizado por nós. Em síntese, ressalto que o ensino de literatura em/de língua inglesa pode estar aliado ao estudo de vocabulário e de estruturas gramaticais da língua, porém jamais desvinculado das questões de desigualdade, preconceito e poder que atravessam a língua/linguagem.

5. Considerações transitórias

O presente capítulo objetivou discutir o PD elaborado para as aulas de língua inglesa com o livro literário *Anne of Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery. Com base nos pressupostos teóricos das perspectivas críticas na educação linguística e de um ensino crítico de literatura de/em língua inglesa, que sobrepuja questões

relacionadas às escolas literárias europeias ou aos cânones de cada época, as análises evidenciaram uma proposta de trabalho com o texto literário que focaliza principalmente questões de preconceito, desigualdade e exclusão operadas por meio da língua/linguagem.

No que tange às problematizações realizadas, penso que o PD também dialogou com as propostas de ensino presentes nos documentos oficiais concernentes ao ensino de inglês, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), haja vista o foco nas competências e habilidades referentes à leitura, e a aproximação da realidade, das angústias, dos questionamentos e das curiosidades do alunado com o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, acredito que o papel da literatura naquelas aulas deixou de ser apenas mais uma *commodity* voltada para o consumo da língua inglesa para se tornar meio de transformação da realidade imediata daquelas/es estudantes. Como apontam Oliveira e Lago (2020, p. 237), o entendimento do caráter contingencial da leitura promove o “desenvolvimento do senso crítico a partir das experiências pessoais e o exercício da criatividade para descobrir o significado de palavras e expressões desconhecidas por meio do contexto”. Desse modo, a conversa sobre a biografia da autora e os desdobramentos da atividade contribuíram, no meu entendimento, para a compreensão da turma de que todo conhecimento é corporificado, viabilizando interpretações mais críticas no decorrer do trabalho realizado com o livro.

Diante dos avanços e desafios discutidos no PD, me senti profundamente cativado a refletir sobre as aulas em que lemos o livro *Anne of Green Gables* e a convidar outras/os professoras/es a também criarem percursos que possibilitem modos outros de encarar o trabalho com a literatura em aulas de inglês. Portanto, muito mais que aprimorar habilidades linguísticas, acredito que o texto literário pode tocar e transformar docentes e discentes a ponto de engajá-las/os na criação de possibilidades outras de sentir, pensar e existir no mundo social.

Referências

- ALMEIDA, R. R. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.
- ALMEIDA, R. R. Ideologias (racio)linguísticas acionadas por estudantes de inglês em um curso de extensão. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, 2021, p. 248-262.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (Orgs.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 15- 30.
- BRITO, C. C. de P.; RIBEIRO, I. M. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, 2021, p. 811–825.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D., CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2016.
- FESTINO, C. G. A estética da diferença e o ensino das literaturas de Língua Inglesa. **Gragoatá**, v. 19, n. 37, 2014, p. 312-330.
- JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a, p. 121-143.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MONTGOMERY, L. M. **Anne of Green Gables**. Recanati: ELI Readers, 2013, 79 p. Retold with activities by Michael Lacey Freeman and illustrated by Gaia Bordicchia.

OLIVEIRA, R. M.; LAGO, N. A. Literatura nas Aulas de Inglês Língua Estrangeira no Contexto Educacional Brasileiro. **Terceira Margem**, v. 24, n. 44, 2020, p. 223-240.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (org.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. **Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês**. Goiânia, Editora UFG, 2016.

SABOTA, B. Formação de professores de língua estrangeira: uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa. In: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-ação & formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. 1. ed. Anápolis, Editora da UEG, 2017. p. 43-65.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. **Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês**. Goiânia, Editora UFG, 2016, p. 73-104.

Capítulo 4

(Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica

Giulianna Simões Cavatti
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

Introdução

Quando se pensa acerca da dimensão das emoções e suas relações envolvidas pelos comportamentos e vivências de cada sujeito, percebe-se uma construção social dicotômica e, muitas vezes, hierárquica, ou seja, segundo Orlando (2019), é perceptível a separação existente entre corpo/mente, afeto/cognição e razão/emoção. Nesse cenário, alguns aspectos são mais valorizados, “[...] como a razão, a qual assumiu uma posição central na caracterização do comportamento humano, em detrimento da emoção” (ORLANDO, 2019, p. 15). Dessa forma, a partir dessas construções sociais, desenvolvem-se ideias voltadas para a predominância da razão e desvalorização das emoções, o que demonstra que a afetividade pode ser vista como um aspecto negativo na/pela sociedade.

Nesse cenário social, nota-se que os aspectos afetivos são subestimados no desenvolvimento das subjetividades de cada indivíduo, pois, como reflete Fortes (2017), essas subjetividades são caracterizadas pelos “[...] processos de fragmentação e (re)construção, numa dinâmica constante de deslocamentos e “descentramentos” [...]” (FORTES, 2017, p. 56) que o sujeito se encontra inserido. Assim, em uma perspectiva dicotômica, as histórias, narrativas e experiências dos sujeitos são transformadas em objetos/formas de retirar a essência da

construção de suas subjetividades, já que a sociedade não valoriza as construções afetivas e subjetivas. Nesse contexto, concepções referentes à objetividade são valorizadas, tidas como "superiores", o que pode resultar em ideias generalizadas acerca dos contextos sociais e por conseguinte, impor pensamentos aos sujeitos presentes naqueles espaços.

No entanto, como defende Fortes (2019), é preciso ir além dos binarismos sobre subjetividade e identidade para pensarmos na construção complexa do sujeito. Entendemos, portanto, que não podemos reduzir a constituição do sujeito à razão ou à emoção, mas associá-la à complexidade das relações entre vários aspectos. É fundamental considerarmos as conexões entre as emoções e as subjetividades dos indivíduos, pois elas refletem o processo de (re)construção identitário e a compreensão das diferenças existentes.

Adentrando no ambiente escolar, especificamente no ensino de línguas, é importante considerar como essas concepções obtêm um espaço de reconhecimento a partir do momento que a escola pode apresentar uma perspectiva mais tradicional sobre as diferentes formas de aprendizagem e a falta de valorização das relações horizontais estabelecidas entre os alunos e professores. Nesse cenário, ensinar uma língua pode ser entendido como algo linear e verticalizado, no qual o professor "transmite" conhecimentos aos estudantes, visto que a língua pode ser caracterizada como um objeto somente para a comunicação entre os sujeitos presentes, sem as diversas percepções e interpretações acerca das histórias contadas, objetivando a apreciação das diferenças, como defendido por Menezes de Souza (2011). Logo, pensando na importância da educação linguística crítica e afetiva, a qual contempla o reconhecimento das diversas subjetividades e defende as concepções horizontais de ensino-aprendizagem, vê-se que essa educação é simbolizada pelos diálogos e o convívio uns com os outros, como fundamentado por Andrade (2011).

Isso implica compreender que o ensino de uma língua tem a ver, acima de tudo, com a transformação convivência, que é um estar

junto com outros seres humanos com os quais trazemos à mão mundos na linguagem, em um contínuo tornar-se humanos, entrelaçando emoção com razão à medida que convivemos e configuramos nossos domínios operacionais mais cotidianos (ANDRADE, 2011, p. 171).

Assim, quando essa educação linguística crítica e afetiva é voltada para o contexto infantil, as crianças são reconhecidas em suas potencialidades, emoções, desejos e dificuldades, o que demonstra um cenário de acolhimento nos espaços escolares do ser social e individual que a criança é. Isso, por sua vez, colabora no processo de desmistificação da criança como um sujeito frágil e que não reflete criticamente sobre as ideias do mundo. Como defendido por Painter (1999, p. 21 apud CARVALHO, 2009, p. 04), “a linguagem que a criança ouve não é fragmentada nem tampouco empobrecida [...]”, ou seja, as vozes presentes nela não podem ser desconsideradas, pois elas carregam experiências significativas que expressam diversos sentidos. Como discutido por Kawachi-Furlan e Tonelli (2020), a educação linguística *com* crianças é uma concepção que necessita ser cada vez mais trabalhada e compreendida, pois evidencia os sentidos das crianças “[...] por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades” (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021, p. 613).

Nesse contexto, destacamos as diversas conexões realizadas para se pensar as subjetividades das crianças a partir de uma educação linguística crítica e afetiva, o que revela, para Vieira (2018), como as emoções e as experiências tanto dos alunos quanto dos professores imersas nos espaços escolares influenciam no processo de aprendizagem de língua inglesa. Diante disso, é válido ressaltar a necessidade de repensarmos as subjetividades infantis nesses espaços, visando que a criança não seja vista como objeto, como refutado por Kawachi-Furlan e Tonelli (2020), mas sim, seja respeitada em sua individualidade. Desse modo, as histórias,

experiências e narrativas de cada criança, por conseguinte, suas subjetividades não serão desconsideradas no ambiente escolar, o qual será fomentado pela escuta e troca de vivências inseridos no processo de educação linguística da língua.

Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir a importância de uma educação linguística e crítica com crianças a partir do reconhecimento de suas emoções e subjetividades. Dessa forma, buscou-se compreender como essas concepções conectam-se entre si e são significativas no desenvolvimento das subjetividades das crianças. Para isso, o capítulo foi dividido em três subtemas relacionados à temática geral.

As Crianças e o Contexto Social

Quando se pensa nas crianças, suas individualidades e seus papéis sociais, percebe-se diversas concepções questionando suas potencialidades, vontades, sonhos e dificuldades. Essas dúvidas relacionadas às subjetividades infantis podem impossibilitar o seu reconhecimento pleno como um sujeito individual e social que apresenta inúmeras histórias, vivências e narrativas. Diante disso, em muitos contextos, as emoções das crianças são desconsideradas em detrimento de construções sociais que valorizam aspectos racionais no comportamento dos indivíduos e no desenvolvimento de suas relações. Ou seja, as emoções são rejeitadas em prol de comportamentos padronizados e colocados como "corretos" no contexto social. Entretanto, Almeida (1999) defende a importância das crianças reconhecerem suas emoções e sentimentos, pois a afetividade está presente nos comportamentos das crianças e em suas maneiras de se expressar.

Fundamentando-se a esse pensamento, é importante pontuar como o conceito de infância difere-se do conceito de criança, os quais apresentam suas particularidades, mas que se envolvem em diversos aspectos. Quinteiro (2019) reflete que a singularidade da infância se torna comum as crianças, mas as condições sociais em que a criança se encontra demonstram a pluralidade, o que determina

a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e a criança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse e, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos (QUINTEIRO, 2019, p. 730).

Diante desses conceitos, é preciso (re)pensar como esses tópicos relacionam-se diretamente com a concepção de subjetividades, e especialmente, como ela é significativa na busca pela compreensão das singularidades das crianças. Dessa forma, Fortes (2017) reflete que, a cada instante, os sujeitos encontram-se em processo de transformação, em que não há uma verdade absoluta sobre o que deve ser feito ou seguido, mas sim, uma diversidade de pensamentos e contextos a serem pensados e vivenciados por cada um. Logo, compreende-se que, as subjetividades representam a multiplicidade de ideias e sentidos produzidos pelos sujeitos.

Contudo, a concepção subjetiva nem sempre foi valorizada, pois, os aspectos objetivos eram considerados socialmente, no âmbito da era moderna, já que era presente o pensamento padronizado acerca dos comportamentos a serem seguidos. Neste sentido, a visão objetificadora revela um papel que reduzia a individualidade do sujeito, sua ação social, suas linguagens e narrativas, o que demonstra, segundo Bourdieu (apud FORTES, 2017), que os “[...] critérios objetivos são como armas com poder de generalizar, impor e inculcar valores e noções de identidade legítima ou de exclusão [...]”. Assim, percebe-se um quadro envolvido pela criação de pensamentos tidos como únicos e verdadeiros.

Quando essa visão se insere nos espaços escolares, é notável uma perspectiva tradicionalista do ensino, na qual predominam concepções verticais de aprendizagem, ou seja, somente o professor é o detentor do conhecimento e os alunos necessitam

seguir determinados padrões pré estabelecidos. Diante disso, o ensino torna-se uma representação de idealização para que todos sejam iguais, o que pode resultar em um cenário envolvido pela ilusão, como reflete Jesus (2018), afirmando também que “[...] como não é possível controlar plenamente o outro, precisamos apreender pelo mecanismo de exclusão. Aqueles que se distanciam daquilo que é tido como exemplar e natural são considerados diferentes” (JESUS, 2018, p. 97). Dessa forma, as escolas podem ser representadas pela opressão daquelas individualidades tidas como diferentes do "padrão", em vez de espaços de acolhimento.

Em vista disso, é notável a importância dos olhares subjetivos no contexto educacional e especialmente, quando envolve as crianças, pois elas apresentam diversas linguagens, histórias e ideias sobre/no mundo que necessitam ser consideradas. Portanto, a partir do investimento nas subjetividades dos alunos na escola, pode-se pensar em um espaço voltado para o acolhimento dos alunos, de suas identidades e de suas questões internas e externas, que são do mundo e vivenciadas nele, ou seja, como as situações vivenciadas por aqueles indivíduos não se encontram fora da escola e sim nos contextos, histórias, emoções, conflitos, conquistas e, conseqüentemente, nas subjetividades e nos sentidos que emergem de cada um.

Educação Linguística Crítica e Afetiva com Crianças

A sociedade é marcada por diversas culturas e histórias, o que representa um cenário circunscrito pelas múltiplas e diferentes identidades que se desenvolvem a cada momento pelas relações estabelecidas e situações experienciadas. Quando se pensa essa diversidade e multiplicidade de subjetividades, por conseguinte, sentidos no âmbito educacional, vê-se a defesa de uma educação pautada pela compreensão de que cada sujeito apresenta seu recorte sobre/do mundo, mas que, a partir dos laços criados e do conhecimento das narrativas produzidas pelo diálogo (FREIRE,

1967), estabelece-se as vivências sobre as diferenças. Assim, faz sentido considerarmos uma educação linguística afetiva e crítica, na qual está presente “[...] a reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva de uma determinada comunidade, socialmente impregnada por ideologias” (MUSPRATT et al., 1997 apud MONTE MÓR, 2013, p. 41). A partir disso, tem-se um pensamento coletivo acerca do ensino de línguas. Segundo Pacci (2007), práticas de ensino de inglês precisam:

começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar para aprender (escrever, falar, ler, ouvir) conjuntamente (professor e aluno) procurando conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitarem tal como é (injusta e desigual). (PACCI, 2007, p. 08).

Dessa forma, observa-se a relevância dos contextos sociais para se refletir criticamente sobre as línguas e conseqüentemente os cenários que as envolvem. Sob esse aspecto, é perceptível também como a presença do afeto é significativa no ensino, pois as emoções simbolizam os sentidos produzidos por cada um, o que reflete nas particularidades de cada sujeito. Assim, uma educação linguística afetiva e crítica é fundamentada no reconhecimento e na resignificação dos inúmeros discursos dos aprendizes no desenvolvimento de um caminho reflexivo entre as subjetividades de alunos e professores por meio do diálogo, como defendido por Freire (1967), ao expressar a potência e a força do diálogo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre

sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1967, p. 51).

Alinhando-se a essas reflexões, é importante pensar nessa educação linguística afetiva e crítica *com* crianças e não *para* elas. Malta (2019) ressalta a relevância do uso da palavra “com” nesse contexto, pois, ao pensarmos em propostas *com* as crianças, consideramos suas necessidades e percepções, bem como suas emoções, afetividades e subjetividades. Todas essas construções são pensadas em colaboração com as crianças e não apenas do ponto de vista do adulto, ou seja, daquilo que o adulto percebe como relevante para as crianças. Neste cenário, é essencial reconhecer os afetos, pois, Rezende (2020) traz que eles são a “potência do indivíduo de afetar e ser afetado” (p. 45), ou seja, o afeto move os sujeitos e quando isso é compreendido nos espaços escolares, as histórias de cada criança são acolhidas. Portanto, é notável como a educação linguística com crianças é relevante na busca do entendimento de que a criança faz parte do processo de aprendizagem e especialmente ela é um agente de transformação social e individual, ou seja, as suas relações com/no mundo e consigo mesma não devem ser desmerecidas e sim reconhecidas.

Subjetividades e Educação linguística com crianças

Tendo refletido acerca da importância de considerarmos a educação crítica e afetiva com crianças, na qual as necessidades da criança e o contexto social são os pontos de partida, é pertinente abordarmos o papel da educação linguística em língua inglesa nesse cenário. Afinal, como essas discussões estão relacionadas

com o(a) professor(a) de inglês que atua na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental?

Sabemos que o ensino de inglês nas escolas regulares brasileiras é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Porém, como abordado em diversos trabalhos acadêmicos (TANACA, 2017; TONELLI, FERREIRA, BELO-CORDEIRO, 2017), a oferta dessa língua para criança desde a mais tenra idade já é realidade no Brasil, sobretudo em escolas privadas. Por conta da não-obrigatoriedade desse ensino, não há diretrizes oficiais sobre os objetivos da oferta de uma língua adicional e nem orientações acerca de como esse ensino pode ser pensado e planejado. Diante desse silenciamento dos documentos oficiais, conforme apontado por Magiolo e Tonelli (2020), e de outros aspectos, a possibilidade de educação linguística acaba sendo limitada ao ensino de itens linguísticos que, muitas vezes, ocorre de modo descontextualizado e distante da realidade e da necessidade das crianças.

Nesse sentido, é fundamental recuperarmos os sentidos formativos (MAGIOLO; TONELLI, 2020) da educação linguística com crianças, os quais expandem perspectivas utilitaristas e instrumentais de língua e linguagem, indo além do ensino de listas de palavras ou de uma busca por um ideal de proficiência linguística baseada em falantes nativos, que já não fazem mais sentido nos dias atuais, como criticado por Rosa e Kawachi-Furlan (2021). Nessa retomada dos objetivos formativos da educação linguística na infância, as subjetividades das crianças ganham visibilidade nos processos educativos, isto é, as propostas pedagógicas nesse cenário levam em conta que cada criança é única e suas histórias, identidades e afetividades precisam ser acolhidas e não oprimidas para que estejam de acordo com padrões universais.

Quando pensamos nas razões de ensinar inglês com crianças, elencamos possibilidades de reflexões e de nos constituirmos por meio das línguas. A defesa da educação linguística na infância está relacionada com uma visão plurilíngue e pautada nos

multiletramentos, com a valorização da criança e do seu contexto, com o desenvolvimento da inter/transculturalidade, com a sensibilização linguística e com o reconhecimento e o acolhimento das afetividades e subjetividades das crianças. Assim, em consonância com a proposta de Menezes de Souza (2019), a educação linguística na infância está relacionada com a apreciação das diferenças.

Fortes (2019) nos lembra que as complexidades das relações e das identidades e as conexões destas com as linguagens e subjetividades podem causar conflitos na sala de aula que precisam ser trabalhadas com e por docentes. Nas palavras da autora:

Entendo que o ensino de línguas deve se preocupar com a complexidade e com a diversidade de interpretações, ou seja, com as múltiplas subjetividades que perpassam a sala de aula e seus sujeitos porque estamos a usar e estudar a linguagem/linguagens a todo tempo, e nessa dinâmica certamente nos deparamos com visões opostas, preconceitos, narrativas distintas que não podem ser simplesmente silenciadas. Devemos, portanto, encarar não somente o conflito e a complexidade, mas, sim, acolhê-los de forma responsável e ética (...). (FORTES, 2019, p. 96)

Portanto, retomando o questionamento feito no início deste item, ponderamos que é essencial que o(a) professor(a) de inglês que atua na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental esteja ciente dos objetivos da educação linguística na infância e, como proposto por Fortes (2019), das diversas subjetividades presentes na sala de aula. A pesquisadora, com base nos estudos de Biesta (2013), assevera que as escolas, geralmente, não estão abertas à complexidade e buscam controlar as subjetividades e as diferenças, o que não envolve considerar os interesses das crianças ou "sujeitá-las aos interesses da sociedade, ou seja, pela ausência total ou pelo controle total dos mesmos" (p. 96).

Assim, defendemos que as aulas de inglês com crianças devem ser pautadas nos seus interesses, com objetivos formativos que contemplem elas no presente e não almejando o uso da língua

no futuro. Além disso, argumentamos a favor de uma educação linguística crítica e afetiva, que acolhe múltiplas subjetividades e diferenças.

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi discutir a importância de uma educação linguística crítica e afetiva com crianças a partir do reconhecimento de suas emoções e subjetividades. Para tanto, ponderamos acerca do papel da criança e da educação, bem como da necessidade de repensarmos modelos que foram propostos com base em visões de objetividade e de generalizações. Buscamos refletir sobre as relações entre educação linguística na infância e o desenvolvimento das subjetividades das crianças, entendendo a sala de aula como espaço de acolhimento das múltiplas subjetividades (FORTES, 2019) e das diferenças.

No que tange ao ensino de inglês *com* crianças, defendemos propostas com sentido formativo (MAGIOLO; TONELLI, 2020) que são pensadas em colaboração com elas, atendendo às suas necessidades e realidades, valorizando suas histórias e seus interesses. Portanto, defender a educação linguística crítica e afetiva é estar ciente de que não basta ensinar/saber algumas palavras em inglês e pronunciar-las de acordo com um padrão hegemônico de língua. É ter a possibilidade de fazer escolhas que enfatizem que não estamos ensinando "só" inglês, mas estamos educando crianças ao passo em que também somos educados nesse processo.

Referências

ANDRADE, M. R. M. Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Mariana R. Mastrella-de Andrade (Orgs.) Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada** Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CARVALHO, R. **A Educação Infantil Descobrendo a Língua Inglesa: Interação Professor/Aluno.** In Trabalho Linguística Aplicada. Campinas, 2009.

FORTES, L. **‘Ser ou não ser’:** questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: FFLCH, USP, 2017.

FORTES, L. Educação Linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p 87 - 105.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. (17. Ed).

JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos de linguagem. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105 – 120.

KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI, J. R. A "Na teoria a prática é outra? Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto; **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 609-630, 27 jun. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MAGIOLO, G.; TONELLI, J.R.A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>

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. 2019a. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A (org). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial. 2011b, p. 128- 140.

MONTE MÓR, W. Críticas e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: Cláudia Rocha Hilsdorf; Ruberval Franco Maciel (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP, 2013, v. 33, p. 31-50.

ORLANDO, I. **Afetividade e Ensino de Língua Inglesa: Um olhar para as práticas pedagógicas**. Tese de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2019.

PACCI, I. S. A Pedagogia Crítica e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense** : produção didático-pedagógica, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 02/05/2021. ISBN 978-85-8015-038-4.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROSA, M. M. F.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Ensino de inglês para crianças. In: RIBEIRO, F. (Org.) *Práticas de ensino de inglês*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 207 – 220. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/praticas-de-ensino-de-ingles/>

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

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. ; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. In: *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>>. Acesso em 3 fev. 2020.

VIEIRA, C.A.C. **Entre cenários...crianças:** as emoções como experiência estético formativa para a aquisição de língua inglesa. Dissertação de Mestrado em Educação. Sergipe: PPGED, UFS, 2018.

Capítulo 5

O ensino de LIC na SME-RJ: reflexões sobre orientações locais e nacionais

Nathália Alcáçova Pimentel de Freitas
Danielle de Almeida Menezes

Introdução

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

Apesar de complexa e questionável por razões que fogem ao escopo deste texto, a escolha, ainda que arbitrária, da Língua Inglesa como obrigatória no Brasil, reflete uma perspectiva global que associa o aprendizado da língua inglesa à ascensão social (BURNS, COPLAND, GARTON, 2011; LIMA, 2021). No bojo dessa perspectiva reside a crença, para a qual não há evidência

empírica, de que ‘quanto mais cedo, melhor’ para o aprendizado de línguas (BURNS, COPLAND, GARTON, 2011 apud HU, 2007; NUNAN, 2003). Por essa razão, parece-nos paradoxal que a Língua Inglesa seja incluída como obrigatória somente a partir do segundo segmento do ensino fundamental e que não haja orientações quanto ao ensino do idioma para as séries iniciais do fundamental e a educação infantil, o que, de acordo com Garton, Burns e Copland (2011), tem sido uma tendência em diferentes partes do mundo.

Esse paradoxo se evidencia ainda mais na sociedade brasileira quando se percebe que, em especial na última década, algumas secretarias municipais e estaduais começaram o processo de ampliação do ensino de línguas, principalmente o inglês, para as séries iniciais do ensino fundamental, ampliando, assim, o pressuposto pela lei e se aproveitando de uma brecha que as DCN para o EF (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, BRASIL, 2010) abrem para que a oferta ocorra, ao indicar que docentes com formação na área são responsáveis pelo ensino. Em uma rápida pesquisa em sites de Secretarias de Educação na internet, foi possível perceber que há iniciativas governamentais de promoção do ensino de inglês para crianças no Distrito Federal, Amazonas, Santa Catarina e Rio de Janeiro. É importante notar, contudo, que, apesar do avanço na oferta de língua inglesa para crianças da educação pública, a maior parte deste ensino ainda se concentra em escolas privadas, o que colabora com o aumento das desigualdades já existentes no acesso à educação, conforme Megale (2019) aponta.

Analisando especificamente a oferta do ensino de inglês para crianças na cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2010, passou a incluir a língua inglesa também como componente curricular dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Essa inclusão foi resultado do Programa Rio Criança Global, criado sob o decreto 31187, de 6/10/2009, o qual ampliou o ensino de língua inglesa para todo o ensino fundamental. O projeto foi criado sob a justificativa da iminência

dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, sediados pela cidade em 2016. Para atender ao decreto, em 2010, 400 professores de inglês foram selecionados por meio de concurso público e capacitados para lecionar.

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

Entre os anos de 2017 e 2019, grupos de trabalho com diretores e professores das 11 Coordenadorias Regionais da SME elaboraram, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Carioca, publicado em 2020. Portanto, as orientações curriculares de 2020 surgem no contexto do fim da parceria entre a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e o curso/editora de inglês e da necessidade de que os currículos estaduais e municipais se alinhassem à Base Nacional Comum Curricular (MULTIRIO, 2020).

O contexto do ensino de inglês na cidade do Rio de Janeiro, portanto, é atravessado por mudanças políticas educacionais em nível municipal (como a ampliação do ensino da língua para todo o ensino fundamental) e federal (como a criação da BNCC). Assim, a obrigatoriedade da criação de um currículo para a rede de ensino carioca impõe aos professores de língua inglesa e servidores da educação a tarefa de reorganizar um currículo e práticas pedagógicas de toda a rede de acordo com a obrigatoriedade imposta pela Base. Se entre 2010 e 2016 as tarefas de organização e desenvolvimento de currículos, formação docente e materiais didáticos eram delegadas a uma parceria público-privada na cidade do Rio de Janeiro, a partir de 2017, os profissionais da rede passaram a assumir essas tarefas,

desenvolvendo novas orientações, materiais e práticas. Isso se torna muito desafiador em virtude da ausência de parâmetros para o ensino de inglês no primeiro segmento do ensino fundamental, uma vez que os componentes curriculares da Base se alinham ao conteúdo obrigatório previsto na Lei. Por entender a complexidade da tarefa realizada pelos envolvidos na elaboração do Currículo Carioca (SME-RJ, 2020), o objetivo deste texto é analisar as orientações do documento para o ensino de inglês do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a fim de verificar se há, de fato, articulação entre os pressupostos do documento municipal e a BNCC, visto que o alinhamento teórico foi o principal argumento para sua criação (MULTIRIO, 2020). Para isso, comparamos o documento da SME-RJ com o que a BNCC pressupõe para língua portuguesa nos anos iniciais e para língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Assim, as duas perguntas que pretendemos responder aqui são:

1. Há alinhamento teórico entre os documentos?
2. Os objetos de aprendizagem do Currículo Carioca dialogam com o(s) direcionamento(s) teórico(s) escolhido(s)?

Metodologia

Em alinhamento com as perguntas de pesquisa, primeiramente é realizada uma análise das competências pressupostas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa – anos iniciais e de Língua Inglesa – anos finais e os eixos propostos do Currículo Carioca. Após, faz-se uma comparação entre os pressupostos teóricos pelos documentos, a fim de confirmar se existe o alinhamento proposto pela SME-RJ com o documento federal e investigar possíveis implicações na organização de um currículo local que abarca o ensino de língua inglesa em séries não previstas pela BNCC. Para realizar essa análise documental, o

procedimento de prospecção de dados escolhido foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). De acordo com a autora:

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

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

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

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

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

Descrição analítica do Currículo Carioca

Em sua apresentação, o Currículo Carioca (SME, 2020) indica que o ensino de inglês na rede é norteado pelos aspectos discursivos da linguagem, uma vez que a mesma é entendida como um processo *“social, cultural e histórico e como uma forma de ‘fazer coisas’, sendo uma prática regulada por convenções de uso”* (SME-RJ, 2020, p. 2). Portanto, o ensino da língua é orientado por seu uso social e não normativo.

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

Os entendimentos de leitura e escrita se apresentam como domínios destinados às crianças que devem ser trabalhados a partir do terceiro ano do ensino fundamental. As orientações dadas sugerem o trabalho de identificação linguística e de uso social dos gêneros escritos e suas produções.

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

suas diferenças e similaridades, fazendo uso de recursos relevantes, como a internet.

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

Descrição analítica da BNCC: ensino de Língua Portuguesa - anos iniciais

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

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

Nesse sentido, o processo de alfabetização tem impacto direto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Nesses anos, gêneros mais simples e de circulação familiar entre os

alunos, como listas, bilhetes e convites podem ser trabalhados, mas devem ser mais complexificados conforme se avança no segmento. Da mesma forma, os conhecimentos de análise linguística e multisemiótica também avançam ao longo dos anos, como a introdução de noções de acentuação e classes morfológicas das palavras já a partir do 3º ano.

Descrição analítica da BNCC: ensino de Língua Inglesa - anos finais

Em se tratando do ensino de língua inglesa, o documento segue a orientação da Lei 13.415/2017, sobre o ensino obrigatório de língua inglesa para o ensino fundamental, apresentando um conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais em nível nacional a fim de contribuir para uma maior equidade na educação brasileira. A BNCC apresenta um capítulo específico para a língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais (BRASIL, 2017).

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

Os eixos organizadores - *oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural* - destacam, portanto, práticas de linguagem norteadas por suas implicações.

BNCC *versus* Currículo carioca

Os quadros abaixo sintetizam os pressupostos teóricos da BNCC e do Currículo Carioca e buscam responder à primeira pergunta de pesquisa: há alinhamento teórico entre os documentos? Como os documentos organizam suas propostas pedagógicas em: *oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, cada quadro enfoca um desses eixos.*

Quadro 1 – Leitura

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

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

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

Quadro 2 – Escrita

	BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa	BNCC Anos Finais – Língua Inglesa	Currículo Carioca
Construção de sentido em gêneros textuais/discursivos contextualizados	Ok	Ok	Ok

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

No Quadro 2, é importante notar que existe uma concordância entre a BNCC e o Currículo Carioca no que se refere à importância de que a construção de sentido em gêneros seja contextualizada.

Quadro 3 – Oralidade

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

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

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

Quadro 4 – Linguístico-discursivo

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

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

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

Quadro 5 – Intercultural

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

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

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

Os quadros acima revelam que há um alinhamento teórico entre o documento nacional e o local, como esperado. Isso se mostra de forma mais clara nos quadros 1, 2 e 4 (eixos leitura, escrita e linguístico-discursivo), em que há uma convergência entre o trabalho proposto para cada eixo. No entanto, há diferenças importantes de se discutir nos quadros 3 e 5 (que tratam, respectivamente, dos eixos oralidade e intercultural).

No eixo oralidade, a presença do trabalho com gêneros orais e seus meios de circulação é ressaltado nos três referenciais curriculares. Contudo, questões relacionadas aos sentidos construídos na oralidade e variação linguística são exploradas somente na BNCC Anos Finais – Língua Inglesa e no Currículo Carioca. A BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa tende a priorizar o estudo da oralidade e a sua relação com gêneros escritos. Isso talvez aconteça pelo fato de os anos iniciais serem o período de alfabetização e de consolidação desse processo e, por

isso, há uma maior preocupação, nas aulas de língua materna, em fazer as crianças perceberem e entenderem a relação entre oralidade e escrita por meio de sua inserção em práticas diversas de letramento. Em relação ao enfoque dado a aspectos relacionados à variação linguística nas orientações direcionadas ao estudo de inglês, entende-se que tal escolha parece coerente com a perspectiva de língua franca adotada nos documentos e pode contribuir para que os jovens estudantes desenvolvam a percepção de que o mundo é poliglota e de que nenhuma língua é uniforme. Este tipo de conscientização pode contribuir para a formação não apenas linguística, mas global dos aprendizes.

Essa perspectiva de levar as crianças a uma compreensão do mundo que habita como intercultural, por meio do estudo da língua inglesa, é reforçada no Quadro 5, que aborda o eixo intercultural. O fato de a BNCC Anos Iniciais – Língua Portuguesa não contemplar este eixo reforça a análise de que há um entendimento dos anos iniciais como o momento para o pleno desenvolvimento da leitura e escrita. Nesse sentido, defende-se aqui que o aprendizado de inglês e de português nas séries iniciais complementam-se e podem ampliar consideravelmente a (meta)consciência linguística das crianças.

O Currículo Carioca e seus objetos de aprendizagem

Os objetos de aprendizagem do Currículo Carioca estão organizados nas seções: *léxico e estruturas; estratégias de produção oral e compreensão auditiva; linguagem de sala de aula e convívio social; estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita*. Essas seções apresentam aos docentes exemplos dos conteúdos esperados a serem ensinados. Após os objetos de aprendizagem, o documento indica ainda algumas notas dos organizadores com o objetivo de oferecer subsídios teóricos para orientação docente. Os quadros a seguir apresentam uma síntese dos objetos de aprendizagem previstos para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º

anos do ensino fundamental na rede municipal carioca, distribuídos pelas seções organizadoras.

Quadro 6 – Objetos de aprendizagem do Currículo Carioca

	Léxico e estruturas	Estratégias de produção oral e de compreensão auditiva
1º ano	Ok Exemplos: <i>a blue ball/ a big teddy bear/ six marbles/ an old doll. I'm sad. It's hot. A rainy/ cloudy/ sunny day</i> , vocabulário próprio do universo infantil	----
2º ano	Ok Os mesmos do 1º ano	Ok Exemplos: fonemas, ritmo, características de interações face a face, recursos que produzem sentido, falas que refletem variedade linguístico-cultural na comunidade e no mundo.
3º ano	Ok Exemplos: os mesmos dos 1º e 2º anos + perguntas (<i>Where's the pen? How do you spell...?</i>)	Ok Os mesmos do 2º ano
4º ano	Ok Exemplos: mesmos do 3º ano + horários, itens de comida e de vestuário, números – 1-50, ocupação, países e nacionalidades.	Ok Exemplos: o mesmo do 2º ano + marcadores de interação face a face.
5º ano	Ok Exemplos: mesmos do 4º ano + pronomes possessivos, demonstrativos e interrogativos, modal <i>can</i> , elementos coesivos, membros da família, material escolar.	Ok Exemplos: os mesmos do 4º ano + pré-escuta ou pré-visualização para ativar conhecimento prévio, pistas da situação comunicativa e características do gênero textual oral e/ou multimodal

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

Quadro 7 – Objetos de aprendizagem do Currículo Carioca

	Linguagem de sala de aula e do convívio social	Estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita
1º ano	----	-----
2º ano	Ok Exemplos: <i>Hello, pay attention, happy birthday</i> , entre outros	-----
3º ano	Ok Os mesmos do 2º ano	Ok Exemplos: palavras-chaves, características do gênero textual, esboço coletivo, adaptação de modelos de texto \s
4º ano	Ok Os mesmos do 3º ano.	Ok Os mesmos do 3º ano + uso de glossários, tempestade de ideias, esboço para ordenar ideias
5º ano	Ok Os mesmos do 3º ano.	Ok Os mesmos do 4º ano

Fonte: BRASIL, 2017; SME-RJ, 2020.

Ao analisar os Quadros 6 e 7, observa-se uma divergência conceitual entre os pressupostos teóricos adotados pelo Currículo Carioca e seus objetos de aprendizagem. É possível perceber que, apesar de o documento sugerir uma perspectiva discursivo-interacional de ensino, baseada em práticas de multiletramentos e pautada no estudo de gêneros, os objetos de aprendizagem (que são os conteúdos a serem trabalhados) - adotam uma orientação de ensino estrutural, focada em léxico e em estratégias descontextualizadas. Isso rompe com o que se espera de uma abordagem baseada em gêneros discursivos e reforça a visão segmentada de língua/linguagem com a qual, há anos, busca-se romper (cf. FERNANDES, 2016; TÍLIO, 2015)

Ao analisar o Quadro 7 especificamente, chama atenção também a inexistência de objetos de aprendizagem associados ao

desenvolvimento da escrita (“*estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita*”) para os 1º e 2º anos, o que (no quadro 7, expresso com traços) pressupõem a criança não alfabetizada como incapaz de se engajar em práticas multiletradas na língua inglesa.

Outro aspecto importante de ressaltar é o fato de que, contrariando os pressupostos teóricos apresentados, os objetos de aprendizagem não direcionam a nenhuma prática promotora de uma reflexão intercultural. A ausência de objetos promotores da consciência intercultural é fator preocupante, visto que, conforme discutido na seção anterior, a interculturalidade pode ser um importante diferencial das aulas de inglês de modo a ampliar os horizontes linguísticos e culturais dos indivíduos.

É importante chamar atenção ainda para o fato de que no Currículo Carioca não há uma progressão clara entre as sugestões de conteúdos a serem aprendidos ao longo dos anos. Este se coloca como o aspecto mais controverso do documento e o que ilustra como a progressão de aprendizagens parece ser um grande desafio no processo de elaboração de um currículo local a partir de orientações curriculares nacionais. Cabe notar que é muito evidente no documento como os mesmos conteúdos se repetem ao longo dos anos. Tal repetição não é apresentada numa perspectiva cíclica, de adensamento de conteúdos previamente estudados. O que se nota é a inserção do mesmo conteúdo sem reflexão ou diagnóstico do que os alunos já sabem. Por outro lado, quando há adição de um novo conteúdo, o mesmo é pouco desafiador em sua complexidade, desconexo dos anteriores ou mesmo muito semelhante ao anterior. Um exemplo disso é a seção de léxico e estruturas. No 1º ano, é apresentado vocabulário simples, como adjetivos e substantivos; no 2º ano, estão previstos os mesmos objetos para o 1º ano; no 3º, há algumas perguntas simples somadas ao vocabulário do 1º e 2º anos; no 4º ano, adicionam-se números e nacionalidades. Apenas no 5º ano há estruturas mais desafiadoras, como a introdução de diferentes tipos de pronomes e verbos.

A tentativa, ainda que tímida, de maior de articulação entre os objetos de aprendizagem e os pressupostos que embasam o Currículo Carioca parece estar um pouco mais anunciada em alguns objetos previstos para o 5º ano, quando, por exemplo, na seção *“estratégias de produção oral e de compreensão auditiva”*, fala-se em *“características do gênero textual oral e/ou multimodal”*. Entretanto, mesmo nesse momento, o documento não define qual ou quais gêneros especificamente devem ser abordados pelo docente. Semelhantemente, na seção *“estratégias de construção de repertório lexical, compreensão leitora e produção escrita”*, do 3º ao 5º ano, é indicado como objeto *“características do gênero textual”*, porém, não há orientações sobre qual ou quais gêneros devem os docentes explorar. Além disso, a forma como se faz referência ao trabalho linguístico por meio de gêneros parece conflitante com sua natureza dialógico-discursiva, ao dar a entender que determinados aspectos formais dos textos poderão ser tratados de forma descontextualizada.

Considerações finais

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

compartilhados por ambos os documentos, nas seções de embasamento teórico investigadas.

Todavia, a análise dos objetos de aprendizagem do Currículo Carioca indica que há certa inabilidade em selecionar os conteúdos a serem lecionados à luz dos pressupostos teóricos adotados e, somente no 5º ano, parece haver alguma tentativa de, de fato, estabelecer essa articulação. Nesse sentido, este trabalho reforça a perspectiva de Lima, Borghi e Neto (2019) e Tonelli e Cristóvão (2010) quando defendem que há falta de reflexão sobre o aprendiz dos anos iniciais e que isso é consequência de pouco ou nenhum investimento na formação específica de professores para o ensino de inglês para crianças.

Como forma de dar continuidade ao estudo, pretende-se ampliar a análise para documentos elaborados a partir do Currículo Carioca, como os Cadernos Pedagógicos de Língua Inglesa, publicados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade em 2020. Além disso, pretendemos também realizar entrevistas, grupos focais e até mesmo acompanhar aulas de professores de língua inglesa da rede, de modo a conhecer como avaliam o Currículo Carioca, os Cadernos Pedagógicos e como as propostas são materializadas em sala de aula.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rcb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>.
- Acesso em 26/07/2021
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov>>.

br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Brasília: 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 - Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.df>

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de junho de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>

FERNANDES, E. Os gêneros textuais e o contexto da educação infantil. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

BURNS, A, COPLAND, F., GARTON, S. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. **ELT Research Papers**, British Council, Londres, Janeiro, 2011.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011, 217p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42

LIMA, A. P d.; BORGHI, R. F; NETO, S. S. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa PPPGI**, v. 26, n. 1, jan./mar, Editora da UFMA, 2019.

LIMA, G. **“Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro**. (Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 160. 2021.

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

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

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Orientações curriculares: Língua Inglesa. Rio de Janeiro: **SME**, 2013. Disponível em <<https://onedrive.live.com/?authkey=%21ALLPhCVlkukH1Tk&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211748&parId=9A0409FEB089278%211740&o=OneUp>>

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

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

Capítulo 6

Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial¹

Liliane Salera Malta

De onde eu falo?

Quando estamos escrevendo um artigo acadêmico, muitas vezes nos esquecemos – ou somos influenciadas a fazê-lo – de personalizá-lo, de mostrar nossa voz e nosso olhar. É como se distanciar quem somos como pessoas desse lugar acadêmico-profissional nos tornasse mais válidas, mais imparciais (caso isso fosse possível), mais teóricas.

Início, então, este capítulo com a primeira reflexão de pesquisa, que é justamente me marcar enquanto pessoa, além de um ser acadêmico-profissional. Para tanto, escrevo em primeira pessoa, marcando o gênero feminino no qual me encontro e reconheço, e utilizando termos e palavras os quais costumo utilizar numa conversa usual, num grupo de estudos, numa aula da graduação ou com crianças pequenas, embora reconheça ainda o apego à linguagem academicista ao escrever.

A necessidade de me marcar enquanto indivíduo múltipla, tentando apresentar diversas faces para além da face de

¹ Este capítulo foi elaborado a partir da participação desta autora no GT "Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos", realizado no VIII CLAFPL, em setembro de 2021. Agradeço à organização do evento pela oportunidade de participar do GT e de publicar neste livro um recorte das reflexões iniciais sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida ao longo do doutorado.

pesquisadora e professora, surgiu desde reflexões e pensamentos da minha infância, por meio da qual experimentei da liberdade de ter voz e vontades próprias devido à criação sensível e empoderadora que tive, e tem sido cada vez mais apoiada por teorias sobre as quais me debruço, sobretudo as que farão parte das reflexões deste capítulo, como a educação crítica freireana.

Assim, apego-me a Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019) ao dizer que quem eu sou não somente influencia nas leituras que eu faço e nas reflexões que surgem a partir do que eu vivo e leio, mas é o que faz com que eu teorize do modo como eu faço. E, segundo o autor a quem muito admiro academicamente, é isso que faz com que *somente eu* consiga refletir e teorizar dessa forma. Para ele,

o principal, a meu ver, da teoria decolonial, é o aspecto que de fato sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares. Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história. Então, não existe para mim a possibilidade de produzir uma teoria tal qual (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 6).

Dessa forma, entendo que não se trata de jogar fora tudo o que aprendi academicamente, mas, sim, refletir, teorizar e ressignificar o meu fazer acadêmico-profissional, trazendo-o para mais perto de mim, entrelaçando-o a quem eu sou.

Por isso é que eu acho importante trazer – nesta seção e nas outras – quem eu sou, de onde eu falo, e o que pode me fazer pensar da forma como penso. Isso, em diálogo com as teorias sobre as quais reflito, convida quem me lê a também entrar na conversa, não sendo preciso (ou possível) se distanciar do dia a dia para filosofar.

Por conta de limitações práticas, como o tempo para a escrita, o número de páginas deste capítulo, a necessidade de reservar algumas reflexões inéditas para a tese a qual estou desenvolvendo

durante o doutoramento, ressalto que serão abordadas aqui somente reflexões iniciais de pesquisa, pensamentos que me fazem desenhar o projeto e escolher (ou ser escolhida por) teorias sobre as quais me apoiarei.

Pode ser que muita coisa mude ao longo do desenvolvimento da pesquisa, seja porque ao me aprofundar em algumas dessas teorias verei que “não era bem isso”, seja porque eu mesma mudarei com o passar dos anos ou por tantas outras possibilidades. Sinto-me confortável o suficiente, porém, para expor tais fragilidades nesta escrita, e espero que quem me lê também se sinta confortável para concordar ou confrontar essas ideias.

Tendo dito tudo isso, vamos lá! Após uma primeira graduação em nutrição, iniciada aos 19 anos e concluída aos 23, percebi que aquela não seria minha área de atuação por muito tempo, embora admire a área e as possibilidades que ela traz. Decidi, então, depois de uns anos trabalhando, iniciar uma nova graduação, dessa vez em Letras-Inglês.

Desde os primeiros períodos, compreendi que havia me encontrado, o que se confirmou quando comecei a trabalhar como professora de inglês em duas escolas pequenas de educação infantil – ainda estava no primeiro ano do curso.

Daí também surgiu meu interesse acadêmico pelo lado filosófico das línguas e da educação. Fiz iniciação científica e trabalho de iniciação de curso nessa linha, além de participar de grupo de estudos em educação crítica e formação docente.

Dessa forma, ao ingressar no mestrado na linha de Linguística Aplicada, fui incentivada a pesquisar a educação linguística para crianças e a formação docente para esse cenário. Aliás, foi durante a pesquisa e o desenvolvimento da dissertação que elaboramos a proposta de se dizer educação linguística *com* crianças, e não *para* crianças (MALTA, 2019).

Mais uma vez, recorro a Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019) para demonstrar que as coisas não estão desatreladas, aleatórias. Tudo

o que vivi profissional-academicamente se alia aos meus pensamentos particulares e às maneiras pelas quais aprendi a ver a criança, a professora que atua com crianças, a escola de educação infantil, os cursos de graduação que formam futuras professoras e futuros professores, entre tantos elementos que impulsionam minhas práxis e minhas reflexões.

Concordo quando o autor me diz que essa suposta linearidade e fidelidade acadêmica não condiz com a *vida real*, que pode nos levar para outros caminhos, nos fazer voltar, ressignificar, criar novas possibilidades. Para ele,

essa não fidelidade não tem a ver com não querer ser fiel, tem a ver com a possibilidade de interpretar tudo. Não é uma interpretação aleatória. Uma interpretação vem a partir de tudo aquilo que você leu e a partir de todas as suas vivências acadêmicas, biográficas, particulares também, e tudo o que você vivenciou durante essas leituras. Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 6).

É também por esse motivo que entendo que traçar minha própria linha acadêmica, assim como minha própria maneira de refletir, não significa desrespeitar a academia, mas, por meio das teorias que aprendo ao estar nela, posso criar novos caminhos para traçar. É evidente, porém, que essa é a *minha* leitura, e não uma tentativa de fazer com que se pense que essa deve ser a nova e única maneira de viver a pesquisa.

Também foi esse modo de pensar que me conduziu a, após o mestrado, cursar a graduação em Pedagogia, pois tive a necessidade de entender melhor a criança e a educação com crianças, visto que, se penso a educação completa da criança quando estão nas aulas de inglês, preciso conhecer as necessidades específicas da infância.

Finalmente, chegamos ao momento atual, no qual inicio o doutorado após concluir a graduação em Pedagogia, sentindo-me mais preparada para prosseguir minhas pesquisas em formação

docente e educação linguística com crianças, escolhendo agora trazer a perspectiva decolonial, sobre a qual falarei mais adiante neste capítulo.

Após essa não tão breve apresentação, convido a quem me lê para, a partir daqui, mas não nos desatrelando do que foi dito aqui ou de quem somos, explorarmos as minhas reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial, que é a proposta principal deste capítulo.

Na próxima seção, relatarei os contextos da pesquisa, que também são fatores fundamentais para que tudo se encaminhe ou tenha se encaminhado da forma como acontece e aconteceu até este momento.

Contextos de pesquisa

Pesquisas que investigam a formação docente e a educação em linguística com crianças têm ganhado espaço na academia (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2021), fazendo-nos repensar esse cenário e até mesmo modificando o que se dizia até pouco tempo sobre muitas lacunas e impossibilidades referentes a ele (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021; MALTA, 2019; ROCHA, 2018; MERLO, 2018; TONELLI; CORDEIRO, 2014; entre outras autoras e autores).

O próprio simpósio *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*, realizado no VIII CLAFPL, em setembro de 2021, no qual ocorreu a apresentação que deu origem a este capítulo, sinaliza o olhar acadêmico para o cenário da educação linguística com crianças.

Há, no entanto, outras questões que impulsionam tal crescimento e sobre as quais precisamos, a meu ver, despertar nosso olhar crítico e questionador, como o neoliberalismo e motivações mercadológicas (FERRAZ, 2015), que provocaram um *boom* no surgimento de escolas de inglês que atendem crianças de até 6 anos, mas com o objetivo principal de lucro econômico,

utilizando muitas vezes a educação como *marketing* e como meio, não como finalidade.

Igualmente, mitologias como “quanto mais cedo melhor” dão suporte a esse pensamento, aliando-se a pensamentos consumistas e meritocráticos. Conforme salientam Carvalho e Tonelli (2016), apoiadas mais recentemente por Kawachi-Furlan e Rosa (2020), além de vincularem a educação linguística ao mercado e à meritocracia, pensamentos como esse são falaciosos, mas acabam sendo espalhados pela sociedade como se fossem verdades absolutas, dificultando que pensemos a educação linguística com crianças com outros propósitos.

Menezes de Souza (2019) é mais enfático sobre o assunto ao afirmar:

Não estou convencido que as crianças, de maneira geral, precisam aprender uma língua estrangeira. Muitos autores que defendem o ensino de inglês para crianças estão claramente baseados em uma noção de consumo, uma noção de desejos meritocráticos de um modelo neoliberal em que nós vivemos atualmente (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255).

Assim, entendemos que Menezes de Souza não critica a educação linguística com crianças com toda a complexidade pela qual a pensamos, mas compreendemos e concordamos com sua crítica em relação à redução desse cenário a fins mercadológicos e meritocráticos, que contrariam o que pretendemos proporcionar tanto nas aulas com crianças quanto na formação docente, que envolve, conforme indica Jordão (2006), a língua como construção de identidade, abertura para novas possibilidades, conhecimentos culturais, desenvolvimento de discursos, entre tantas outras questões.

Além disso, acreditamos no papel de abertura e sensibilização linguística nas aulas de inglês com crianças (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020; MENEZES DE SOUZA, 2019). Isso nos motiva a possibilitar a introdução de conhecimentos linguísticos e discursivos

à criança nas aulas de inglês, colocando o aprendizado da estrutura da língua inglesa como coadjuvante, mas, certamente, sem abandoná-lo. Desse modo, estimamos pela ampliação do significado de uma aula de inglês com crianças, sem reduzi-la à apresentação de vocabulário e gramática.

Por isso, percebemos a importância do olhar acadêmico para um cenário que vem sendo movido e intensamente envolvido pelo mercado. Para questionar essa visão da educação como mercadoria, ressaltamos a relevância de introduzirmos a educação linguística com crianças em cursos de graduação, sobretudo, se possível, como uma disciplina específica, embora acreditemos ser viável abordar o assunto em tantas outras disciplinas (MALTA; CARVALHO SANTOS, 2021).

Dessa maneira, além das escolas de educação infantil, outro contexto da pesquisa se faz no curso de graduação em Letras- Inglês, aquele mesmo cursado por mim alguns anos atrás, no qual a Profa. Dra. Claudia Kawachi-Furlan, minha orientadora, oferece a disciplina optativa de ELIC (Educação Linguística em Inglês com Crianças).

No decorrer das aulas – das quais participo ora como professora assistente ora como convidada – temos a possibilidade de pensar a ELIC e a formação docente para esse contexto, valorizando filosofias e teorias, tendo a prática como reflexo e não como alvo. Isto é, pensamos a ELIC de modo a considerar particularidades da atuação com crianças, mas sem o intuito de *dar respostas ou receitas* que auxiliem a prática. O que pretendemos todas as vezes que a disciplina é oferecida é refletir sobre as práxis educacionais com crianças, assim como estou fazendo na pesquisa de doutorado e neste capítulo, e como pretendo fazer ao longo da vida acadêmico-profissional.

A partir disso, podemos, nas próximas seções, pensar sobre os conceitos e teorias que movem as reflexões iniciais da pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial.

Conceitos que me movem (até agora)

Conforme temos dialogado ao longo deste capítulo, o que apresento aqui são reflexões iniciais de pesquisa, colocando a quem me lê as motivações e contextos que me conduzem a escolher pensar por esta ou aquela perspectiva, olhar por esta ou aquela lente.

Como já mencionado anteriormente, pode ser que, ao aprofundar-me nos estudos das teorias e ao pensá-las em minhas práticas, algumas se percam no caminho ou cedam seu espaço para outras que conversam melhor com as reflexões da pesquisa. Mas, também como foi dito na apresentação desta proposta, acredito que são essas tramas e entrelaces não lineares que me auxiliarão no desenho da elaboração da tese, então nada é jogado fora, nenhuma leitura se perde.

Tal maneira de pensar já é parte de mim desde o fim da graduação e início do mestrado, quando, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz, refletimos sobre filosofias da linguagem na perspectiva de alguém que estava elaborando o trabalho de conclusão de curso e o projeto de mestrado, considerando que as concepções dos fenômenos linguísticos os quais acreditamos são suportadas por práticas, metodologias, vivências e teorias que se aliam à visão escolhida (FERRAZ; MALTA, 2017). Assim, quanto mais robusto o aporte teórico, mais capacitada eu estarei para escolher os conceitos que me orientarão no desenvolvimento da tese.

Nas subseções seguintes, apresentarei breves apontamentos sobre quatro conceitos que me motivam e embasam essas reflexões iniciais, justificando suas escolhas para o ponto de partida da pesquisa e elaboração do projeto de doutoramento.

Educação crítica

O primeiro conceito selecionado para embasar a pesquisa não poderia ser outro que não a educação crítica freireana (FREIRE, 2001, 2000, 1996, 1989, 1987). Digo isso não por acaso, mas porque

entendo que os demais conceitos, embora elaborados e cunhados por grandes teóricos e teóricas, alinham-se à educação crítica em suas bases filosóficas. Isto é, a educação crítica seria não o tronco, mas a raiz principal dos pensamentos e reflexões feitas por mim.

Entendendo a educação crítica como aquela que nos move a ver o mundo de maneira questionadora, pensando o porquê de as coisas serem como são ou estarem onde estão, envolvendo questões sociais e filosóficas nessa visão, é o que me conduz até mesmo na maneira de pensar a pesquisa em si.

Ser não linear, questionar e discutir conceitos e práticas, trazer as relações sociais e de poder junto ao tema, entre outras posturas as quais adoto são parte de quem eu sou, e escolher não me desatrelar disso e, do contrário, fazer disso o tema principal deste capítulo, por exemplo, sugere que a educação crítica é o conceito sobre o qual me sinto *em casa*, e a perspectiva sob a qual sempre me encontrarei.

Junto a isso, Freire (1997) nos encoraja a arriscar, sobretudo quando em “Professora sim, tia não!” nos mostra que somos – ainda que acadêmicas e profissionais – pessoas. E, conforme ele afirma, temos medo de errar, somos direcionadas a partir da sociedade em que estamos, questionamos nossa formação e nosso papel na escola, entre outros pontos que nos fazem refletir a educação para além dos muros da escola.

Um exemplo evidente desse posicionamento é o fato de entendermos que o termo mais apropriado para nós é educação linguística em inglês *com* crianças, em vez de *para* crianças. Sobre isso, Freire diz que:

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de

ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1997, p. 59).

Ou seja, não se trata de uma receita, ou das coisas serem assim *porque são e pronto*, mas porque, entendendo quem eu sou social e politicamente, e reconhecendo a criança como uma pessoa e não um sujeito, compreendo que ela será tão capaz quanto eu de contribuir para a experiência em sala de aula. Dizer isso é entender a criança como alguém que, a partir da experiência em sala de aula, poderá, conforme aponta Lopez-Gopar (2019), contribuir para as modificações em seu entorno à medida que se entende como autora de seus próprios discursos.

Pensar assim já nos faz compreender a criança como par e não como um ser subjugado, o que nos encaminha para o conceito a ser apresentado na próxima seção, que é o da decolonialidade.

Decolonialidade

O conceito de decolonialidade, parte do título deste capítulo e perspectiva sob a qual escolhemos olhar a educação linguística em inglês com crianças, envolve a proposta da tese tanto pelo nosso modo de fazer pesquisa quanto pelas reflexões sobre educação e sobre língua.

Teorizando sobre tal conceito, Mignolo (2009) questiona a ideia de diferença colonial, que nos faz acreditar, por exemplo, que professoras têm mais saberes que as crianças apenas *porque sim*, e que, por isso, as crianças podem ser consideradas inferiores. Motivada pelo questionamento de Mignolo, Duboc (2021) nos estimula a pensar a atitude decolonial na escola ao repensarmos as práticas em sala de aula. Para ela,

tomada por arrogância e descomedimento, a ciência moderna ocidental, ao deslegitimar saberes outros, espelha-se no *Deus Absconditus*, que tudo conhece e observa sem ser tomado como ser cognoscível. Assim é que a Europa moderna se coloca

epistemicamente no ‘ponto zero’ e, tomando-se por soberana, lança-se no empreendimento de levar a civilização, o progresso e a cultura a povos considerados bárbaros, inferiores, subdesenvolvidos, subumanos, por assim dizer” (DUBOC, 2021, p. 152)

Para a autora, é importante que nos libertemos de amarras que desconsideram saberes outros que não os validados academicamente, e tais amarras devem ser rompidas, de acordo com a autora e com minhas reflexões, tanto nos cursos de graduação na universidade quanto na sala de aula com crianças pequenas.

Não estamos, evidentemente, afirmando que o fato de a professora estar preparada para orientar e embasar teoricamente as aulas não seja significativo. O que questionamos aqui é a visão colonizadora que subjuga e inferioriza saberes diversos, pois entendemos que a visão decolonial tende a agregar diversos tipos de conhecimentos, mesmo que venham de uma criança muito pequena, que, em alguns cenários, seria considerada incapaz de contribuir.

Para além da tentativa de ruptura com o sistema colonial e da inclusão da criança no meio social e educacional, incluindo o rompimento com as visões mercadológicas sobre o ensino de inglês já abordadas e problematizadas no início deste capítulo, pretendo me apoiar na decolonialidade para (re)pensar algumas visões de língua, sobretudo da língua inglesa.

Para Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019), o fato de eu ser uma brasileira, educadora em língua inglesa, já me faz pensar a língua de maneira diferente. O que poderia acontecer, junto a isso, seria eu me deixar dominar pela força colonizadora ao invés de questioná-la, pois,

como diz Boaventura de Sousa Santos mais claramente, aquilo que se pretende ser universal, nada mais é do que um saber local com uma força colonizante - a força econômica se impõe como única e universal” (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 7).

Assim, entender o poder colonizador da língua inglesa, meu objeto de trabalho e pesquisa, além de compreender relações de poder e relações sociais que envolvem a educação em língua inglesa com crianças, já me posiciona no espectro decolonial. De acordo com a definição de Mignolo (2017, p. 20), essa postura me torna “epistemologicamente desobediente” ao subverter a lógica tradicional, que me privilegiaria enquanto professora nessa relação de poder, mas que, numa análise crítica e decolonial, entendo que me desprivilegiaria em todas as outras coisas que sou (mulher, não branca, latino-americana etc.).

Igualmente, compreendemos que pensar a decolonialidade sem tentar defini-la de uma só maneira – o que para Menezes de Souza já se tornaria colonizador (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019) –, pode nos encaminhar de modo crítico e não linear para diversas possibilidades, o que nos leva ao pensamento rizomático, conceito a ser apresentado na seção seguinte.

Pensamento rizomático

O pensamento rizomático também pode ser relacionado à tentativa de desprendimento das forças colonizadoras à medida que nos incentiva a romper com um único caminho e nos abrir para possibilidades, multiplicidades, heterogeneidades, particularidades.

Neste momento, chamo a atenção de quem me lê para o fato de que o rizoma, de acordo com as perspectivas de Deleuze e Guattari (2000), não encontra meios de se desentrelaçar e seguir solitário numa perspectiva linear. Igualmente, as reflexões iniciais de pesquisa não se desvinculam de quem eu sou e de outros âmbitos e espaços os quais ocupo, bem como as teorias sobre as quais me debruço não se desassociam entre si, mas, pelo contrário, caminhos emaranhados que me conduzem à elaboração da tese e desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, quando compreendemos que a ELIC nos motiva a pensar os vários âmbitos que envolvem a educação com crianças, seja dentro ou fora da escola, começamos a refletir sobre o pensamento rizomático. Para Deleuze,

fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência” (DELEUZE, 2000, p. 37).

Sendo assim, penso a elaboração da tese, incluindo essa reflexão inicial, não como a busca pela criação de teorias ou pela solução de problemas fundamentais, mas como a análise aprofundada teórico-prática de questões que envolvem a ELIC, como a formação docente, o fazer pedagógico, as relações sociais e educacionais, as políticas públicas, o olhar acadêmico-científico para a questão, entre múltiplas possibilidades que são abarcadas no pensamento rizomático.

Por se tratar de uma questão filosófica na qual não tenho tanto aprofundamento teórico e por meio da qual entendo que serei conduzida a ainda realizar muitas leituras, encerro esta seção com esta breve reflexão em torno do pensamento rizomático.

Na próxima subseção, no entanto, acredito que continuaremos dialogando sobre tal conceito, visto que a translíngua, conceito a ser apresentado a seguir, é parte desse emaranhado de filosofias e conceitos que me movem até agora.

Translíngua

Se a apresentação de conceitos que me embasam até este momento nas reflexões iniciais de pesquisa aborda teorias que me influenciam a pensar múltiplas possibilidades, valorizar diversos saberes, pensar nas individualidades da atuação com crianças,

entre tantos outros apontamentos críticos e questionadores, entendemos com facilidade o porquê de a translinguagem fazer parte desse conjunto de ideias.

Assim como os demais conceitos, há dificuldades em definir o que se entende por translinguagem, visto que o que essas teorias buscam é justamente a ruptura com um único modo de pensar, uma definição, um *certo x errado*.

Por meio das leituras iniciais de Maciel e Rocha (2020), pude compreender que a translinguagem desafia a língua vista apenas como linear e sistemática, o que imediatamente – corroborando o que compreendemos sobre pensamento rizomático – me lembrou do poema “As cem linguagens da criança”, de Loriz Malaguzzi, o qual afirma que a criança é feita de cem linguagens e nós, enquanto parte do modelo educacional prescritivo e tradicional, aos poucos roubamos noventa e nove linguagens, permitindo que a criança mantenha apenas uma.

Tal questionamento me levou a refletir sobre como se faz relevante pensar translinguagem no cenário de educação linguística em inglês, visto que nós, pessoas responsáveis por orientar a criança a construir línguas e linguagens por meio das aulas, muitas vezes fazemos justamente o contrário, obrigando-a a se expressar apenas por meio de uma: a língua verbal sistematizada a qual denominamos inglês.

Da mesma forma, Canagarajah (2017) nos desperta para o fato de que a translinguagem transcende as línguas autônomas. O autor vai além e enfatiza que nem mesmo se trata de utilizar múltiplos recursos verbais. Para ele, devemos considerar “como outros recursos semióticos e modalidades podem fazer parte do processo de comunicação” (CANAGARAJAH, 2017, p. 1, tradução nossa).

Complementando o que diz o teórico, Maciel e Rocha (2020) nos encorajam a expandir e transgredir o que se entende hoje por línguas, linguagens e pela própria translinguagem, ampliando nossos repertórios de maneira infinita a partir de vivências e experiências nas quais nos abrimos para novas possibilidades.

Nesse sentido, a translinguagem nos faz refletir sobre como podemos, num processo de educação linguística motivado pela abertura e sensibilização às línguas, permitir que a criança se expresse utilizando suas cem (ou mais) linguagens.

Tal postura envolve criticidade, decolonialidade e rupturas, pensamento rizomático, translinguagem e outras teorias sobre as quais poderei me envolver durante as reflexões de pesquisa e elaboração da tese. Finalizo, assim, esta seção e conduzo o diálogo para o encerramento deste capítulo na seção seguinte.

A partir daqui...

A partir daqui, conforme quem me lê pode ter percebido ao longo deste capítulo, não pretendo trazer respostas ou o encerramento definitivo da discussão, visto que ela está apenas se iniciando.

Digo, portanto, que a partir daqui pretendo refletir não apenas sobre as questões de pesquisa, teorias e conceitos pontuados ao longo deste capítulo, mas também sobre o fato de fazer pesquisa, sobre meus fazeres pedagógicos lecionando com estudantes da graduação ou com crianças da educação infantil, e sobre quem sou.

Certamente, compreendo que não darei conta de tudo isso no decorrer dos anos de doutoramento, e que provavelmente não darei conta de muita coisa ao longo de toda uma vida de pesquisa, e nem acho que o destino seja mais relevante que a trajetória, nesse caso.

Volto-me, então, para a pesquisa, a fim de encerrar este capítulo convidando a quem me lê para o diálogo e para que pense junto a mim sobre como todos esses conceitos aqui discutidos – e outros mais – podem nos auxiliar a pensar a ELIC em sua complexidade.

Igualmente, fica meu convite para refletirmos sobre quais são as implicações desta pesquisa para o contexto de educação linguística em inglês com crianças e como elas afetarão de algum

modo os cenários social, acadêmico e educacional por meio de suas propostas e reflexões.

Referências

- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, p. 1-25, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/amx041>>. Acesso em: mar. 2022.
- 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.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1., Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Pontes Editora. São Paulo, 2021, p. 151-177.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. As contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de línguas. **Rev. Entreletras**, Araguaína, TO, v. 8, jul/dez 2017, p. 202-222.
- FREIRE, P. **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.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

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

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v23).

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a Educação Infantil: Estratégias curriculares em universidades federais do Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. AG5, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.38982. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/38982>>. Acesso em: mar. 2022.

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.

KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, jul. – dez, 2020, p. 21- 34. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>>. Acesso em: mar. 2022.

LÓPEZ-GOPAR, M.E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, 2019, p. 234 – 246.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on Translingual Research and Practice: Weaving Threads with Suresh Canagarajah's Views. **Revista X**, Curitiba, v. 15, 2020, p. 7-31. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.71807>>.

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. 2019. 128 f. **Dissertação (Mestrado em**

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

MALTA, L. S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula?. In: SILVEIRA, E.L.; SANTANA, W. K. F. (orgs.). **Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. p. 28-45

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.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T; MARTINEZ, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP) "I can only be responsible for my own readings, not for the theories I quote": interview with Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**. 14. 2019. p. 5-21. DOI: 10.5380/rvx.v14i5.69230.

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. 2018. 272 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **REVELLI**, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais. ISSN 1984-6576.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26(7-8), 2009, p.1-2

_____. Desafios decoloniais hoje. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (orgs.). **Los desafios decoloniais de nuestros días:**

pensar colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional Del Comahue, 2017.

MONTE MÓR, W. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Crop**. USP. 2006.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e 45 práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 83 – 94.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA**, Belém, n. 42, 2014, p. 45-63.

TONELLI, J.R.A.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, jan./abr. 2021, p. 83-96. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>>. Acesso em: mar. 2022.

Capítulo 7

A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental

Iris Mariano de Melo
Danielle de Almeida Menezes

Introdução

Na tentativa de atender a uma agenda global, países em desenvolvimento vêm adotando o ensino de língua inglesa para todos os públicos, inclusive o infantil, como política educacional de inserção social. No Brasil, verifica-se o aumento do número de escolas e creches bilíngues (MEGALE, 2019), além da implementação de políticas educacionais que buscam ampliar o ensino de inglês para crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Este fenômeno, embora predominante na rede privada de ensino, tem chegado a grandes redes públicas de ensino, como o município do Rio de Janeiro. Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (doravante, SME-RJ) investe no ensino de inglês para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental e educação infantil. No referido ano, foi implementado o programa *Rio Criança Global*¹, que, em sua fase inicial, buscou expandir o ensino de língua inglesa nas escolas regulares da prefeitura, ampliando a carga horária da disciplina do 1º ao 9º ano. O programa passou por transformações, dentre as quais é possível destacar a criação de

¹ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>, acesso em 27 de julho de 2021.

escolas e creches (público da educação infantil) bilíngues, não só de inglês, mas também em espanhol, alemão e francês, apesar de as escolas e creches bilíngues de inglês serem em maior número. Sem querer minimizar a contribuição do programa para a educação linguística das crianças da rede municipal carioca, é interessante notar que o próprio nome escolhido carrega em si o entendimento de que é importante investir em políticas que estabeleçam a conectividade entre os sujeitos locais com o que é de ordem global e a língua inglesa é vista como o meio para isto. Apesar de o objetivo deste texto não ser avaliar o programa Rio Criança Global, é possível dizer que a justificativa para a política educacional adotada pela prefeitura do Rio de Janeiro é passível de problematização e discussão e, nesse sentido, vai ao encontro, ao menos em parte, da premissa de Jordão (2004) quando afirma que a inserção da língua inglesa nos currículos cumpre uma função mercadológica, pois a educação se alinha ao caráter universalizante de formação e se desconecta das necessidades locais das comunidades em que esse ensino é inserido.

Apesar disso, é esperançoso apostar que a inserção do ensino de inglês na rede pública pode contribuir para diminuir o abismo social entre classes, pois, como afirma Liberali (2019), aprender novos idiomas possibilita ao indivíduo mobilidade social, permitindo, então, tanto o seu desenvolvimento pessoal como o da comunidade em que ele está inserido. Portanto, a implementação e expansão do ensino de inglês na rede pública sugere a tentativa de possibilitar que alunos de camadas sociais menos privilegiadas transitem por diferentes espaços sociais. Evidentemente, entendemos que qualquer língua cumpriria tal função, contudo, a escolha do inglês é compreensível em virtude de valores e crenças construídos na contemporaneidade.

Uma consequência dessa política de ensino no Rio de Janeiro é a expansão do mercado de trabalho para os professores de inglês. De acordo com o site *rioeduca.net*, de 2010 a 2013 a

prefeitura do Rio de Janeiro contratou 2.100 professores de inglês². Embora essa ampliação das oportunidades de trabalho seja positiva para docentes do idioma, por outro lado, a mesma esbarra em condicionantes adversas, de ordem sistêmica, que impactam o ensino em questão.

A primeira condicionante parece ser a própria Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta o ensino do idioma a partir do 6º ano. Em decorrência disso, orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), somente abordam o ensino de inglês após o término das séries iniciais do ensino fundamental. Logo, faltam parâmetros curriculares para as redes de ensino municipais, estaduais e escolas particulares para o ensino de inglês para crianças menores de 11 anos. Tal aspecto revela-se paradoxal quando consideramos: (1) a valorização da língua na sociedade brasileira; (2) a lógica da globalização; e (3) o papel do inglês como língua franca. Estes são os três fatores mais comumente usados como justificativa para a eleição do idioma como obrigatório no país e ressoam a tendência mundial em ampliar, em caráter oficial, o ensino de inglês para crianças (BURNS; COPLAND; GARTON, 2011).

Outro aspecto que evidencia a fragilidade da legislação em relação ao ensino de inglês é a resolução nº 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB 7/2010). O documento autoriza que a língua inglesa (na verdade, qualquer língua estrangeira) seja ofertada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em caráter optativo, mas não aborda parâmetros para a implementação efetiva do inglês nas séries iniciais³. Em termos de qualificação profissional, o parágrafo primeiro do documento especifica que: “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no

² Disponível em <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=22>, acesso em 27 de julho de 2021.

³ O documento não aborda o ensino de inglês para a educação infantil.

componente curricular” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 9). Isso significa que há a indicação de que o profissional habilitado para este ensino deve ter formação na área, o que, em tese, exclui a possibilidade de que pedagogos proficientes no idioma deem aulas de inglês para crianças, mas não é suficiente para responsabilizar os cursos de Letras pela formação de futuros docentes de inglês para ensinar crianças. Enfim, não há documento oficial que oriente o ensino de LIC, apesar de o mesmo já ser uma realidade consolidada socialmente. Dessa forma, recai sobre o docente de inglês a total responsabilidade pelo ensino de LIC e ele é forçado a fazer isso sem parâmetros curriculares oficiais e sem formação inicial adequada. A questão da falta de formação adequada aos docentes de LIC não é novidade. Pesquisas como as de Cirino e Denardi (2019) e Tonelli, Ferreira e Belcordeito (2017) já evidenciaram que os cursos de Letras Português-Inglês não sofreram atualizações para contemplar disciplinas voltadas para o ensino de LIC. Cirino e Denardi (2019), por exemplo, ao analisarem os currículos de dois cursos de Letras Português-Inglês de instituições federais no Paraná, identificaram que em ambos não há qualquer disciplina voltada para o ensino de LIC. As autoras mostram que os cursos têm como foco o ensino de vocabulário e gramática, e contam com disciplinas de literatura inglesa. Todavia, em nenhuma delas há a abordagem de algum gênero infantil. Mesmo o estágio não confere aos professores em formação a experiência do ensino de LIC, pois só são orientados a acompanhar turmas a partir do 6º ano do ensino fundamental. Tonelli, Ferreira e Belcordeiro (2017), por sua vez, fazem uma análise da estrutura curricular do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina e identificam não haver qualquer disciplina voltada para o ensino de LIC. Entretanto, ao pesquisarem os egressos do curso, as autoras atentam para o fato de que 35,7% deles estão empregados como docentes de inglês na educação infantil e séries iniciais. Este percentual é bastante expressivo e desnuda uma realidade de formação deficitária.

Nesse sentido, o ensino de LIC acontece apesar da seguinte problemática: a formação inicial dos professores de inglês parece não oferecer um arcabouço teórico-prático satisfatório para que o professor seja bem-sucedido nas suas práticas pedagógicas com a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial contribui para precarização da formação docente, impelindo os profissionais desses segmentos à busca por recursos de atualização profissional. Por essa razão, este trabalho, ainda em fase preliminar, busca investigar os percursos formativos e a realidade profissional de docentes que atuam no ensino de LIC. Nas próximas seções, são apresentadas as escolhas metodológicas adotadas para o estudo e os resultados obtidos até o momento.

Metodologia

A fim de conhecer os percursos formativos e as realidades de trabalho de professores de LIC, foi elaborado um roteiro de entrevista a ser aplicado a docentes de escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro. De modo a testar o instrumento construído para a geração de dados, foi realizado um estudo piloto com dois participantes: um professor de uma escola pública municipal e uma professora de uma escola particular. Portanto, aqui serão apresentados os resultados encontrados para o estudo piloto, os quais servirão de base para o desenvolvimento do estudo principal.

A natureza desta investigação a insere no paradigma de pesquisa qualitativa, uma vez que se busca conhecer e entender um fenômeno social e não o quantificar (SUASSUNA, 2008). A abordagem qualitativa permite que se lance mão de instrumentos para a geração de dados, como entrevistas, que possibilitem uma construção dialógica entre pesquisador(a) e pesquisado(a)s. Uma vantagem das entrevistas é a possibilidade de que os participantes desenvolvam significados singulares sobre a temática abordada na pesquisa, resultando, então, na valorização das vozes dos

sujeitos acerca de seus contextos sócio-histórico-culturais (COSTA et al., 2018). Menezes (2010) aponta ainda que as entrevistas têm como vantagem a flexibilidade, permitindo adaptações, esclarecimentos e repetições, o que confere maior liberdade tanto para a realização das perguntas, quanto para a elaboração das respostas, já que ambas podem ser ajustadas. Logo, as entrevistas, em especial as semiestruturadas (TRIVIÑOS 1987), permitem que o trabalho tenha um direcionamento, o qual é escolhido e apontado pelo pesquisador, mas também possibilitam que haja o surgimento de conteúdos espontâneos que ambos integrantes julguem necessários no momento da entrevista.

Antes das entrevistas com os participantes do estudo piloto, cada docente preencheu um formulário de identificação. Por meio de perguntas objetivas, os formulários ajudaram a traçar o percurso profissional dos participantes. O quadro abaixo reproduz as perguntas do formulário:

Quadro 1 - Formulário de identificação dos participantes

1. Nome	2. Idade
3. Telefone	4. E-mail
5. Como foi o seu processo de aprendizado de inglês?	6. Você estudou inglês em alguma escola / curso de idiomas? Caso responda sim, em qual e por quanto tempo você estudou?
7. Em que curso (graduação) você se formou?	8. Qual foi a instituição em que você concluiu sua graduação?
9. Qual o ano da sua colação de grau?	10. Você fez outro(s) curso(s) de graduação? Se sim, qual, em que instituição e em que ano concluiu?
11. Você possui alguma pós-graduação (lato ou stricto sensu)? Se sim, qual e em que área?	12. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de inglês, independentemente da faixa etária?
13. Você já deu ou dá aula de algum outro componente curricular, ou seja, de alguma outra disciplina / matéria escolar?	14. Em qual(is) instituição(ões) você trabalha atualmente com educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental?

Se sim, qual(is) e por quanto tempo?	
15. Você leciona para qual(is) série(s)?	16. Qual a sua carga horária semanal de atuação com esses segmentos?
17. Há quanto tempo você trabalha com educação infantil?	

Após o recebimento das respostas, as entrevistas foram agendadas e realizadas. A primeira foi realizada com a professora de uma escola privada, no dia 23 de fevereiro de 2021; a segunda, com o professor de uma escola pública, no dia 8 de março de 2021. Cada entrevista durou, em média, uma hora. Em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, as entrevistas aconteceram em uma plataforma virtual de videoconferência e foi possível gravar a imagem e o áudio das interações. As entrevistas seguiram o seguinte roteiro:

Quadro 2 – Roteiro das entrevistas para o estudo piloto

1. Qual o motivo da escolha do seu curso de graduação?	2. Durante a sua formação inicial, a educação infantil foi abordada? Se sim, como?
3. Você tem outra formação que considere que ajude na sua atuação como docente de inglês para a educação infantil?	4. O que te levou a trabalhar com a educação infantil?
5. Considerando os setores: curso de idiomas, escola pública, escola particular, faculdades ou universidades, em qual(is) desses você prefere trabalhar? Por quê?	6. Você encontra desafios na sua prática docente com crianças? Se sim, explique?
7. Você consegue identificar os motivos que te levam a enfrentar tais desafios?	8. Onde você encontra suporte pedagógico para lidar com essa faixa etária?

9. Você precisou buscar cursos complementares para te auxiliar no desempenho do seu trabalho com crianças? se sim, quais e por quê?	10. Em termos de apoio institucional, quais os pontos fortes e fracos com os quais você precisa lidar rotineiramente?
11. A instituição para a qual trabalha oferece suporte para que você invista em sua formação continuada? Se sim, de que maneira?	12. Como é sua relação com a direção / coordenação pedagógica da escola?
13. Você se vê trabalhando com educação infantil pelos próximos 10 anos? Por quê?	14. Pensando nos diferentes públicos com os quais trabalha ou já trabalhou (crianças bem pequenas (1,7-3,11 anos), crianças pequenas (4-5,11 anos), crianças, adolescentes, adultos e / ou idosos; com qual(is) você sente mais prazer em trabalhar? Por quê?

Os questionamentos presentes no roteiro buscaram estimular as narrativas pessoais dos docentes sobre suas experiências. Nesse sentido, durante a condução das entrevistas, surgiram novas perguntas para que algumas ideias fossem esclarecidas. Ademais, cada participante demonstrou interesse em discutir mais amplamente diferentes tópicos das perguntas iniciais.

Como forma de prospecção dos dados, optamos pela análise de conteúdo, uma vez que esta é uma metodologia que tem por fim, como o próprio nome sugere, analisar o conteúdo de uma comunicação, considerando a linguagem, o pensamento e as emoções potencialmente significativas no contexto em que se realizam (VAN PEER; HAKEMULDER; ZYNGIER, 2012). Como a natureza dos dados de uma entrevista se pautam em experiências individuais e na intersubjetividade, o pesquisador pode ser levado a interpretações tendenciosas. Portanto, é preciso submeter os dados a uma análise criteriosa. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um método que permite ultrapassar a subjetividade que pode ser gerada nas narrativas, uma vez que através dele o

pesquisador pode se ater às evidências linguísticas presentes na mensagem, além de poder construir generalizações a partir de evidências individuais. Assim, as inferências são concebidas levando em consideração as mensagens produzidas e os sujeitos que as produzem. Ainda segundo a autora, este método tem função heurística, ou seja, confere à pesquisa caráter exploratório.

Participantes:

Os participantes entrevistados para esta pesquisa lecionam língua inglesa para crianças e são identificados aqui por JAQUELINE e PABLO, nomes fictícios para preservar suas identidades. Ambos são formados em Letras Português/Inglês na UFRJ e concluíram o curso de licenciatura no ano de 2017. Nenhum dos dois possui outra graduação.

JAQUELINE tem entre 30 e 35 anos, e, na data da entrevista, estava cursando duas pós-graduações: uma em educação infantil e a outra em estudos bilíngues. A participante disse trabalhar com o ensino de inglês havia, pelo menos, 15 anos e, nos 4 anos anteriores, com crianças de 5 anos, em escolas privadas. Ela já havia lecionado para crianças em cursos de idiomas antes da experiência em escolas.

PABLO é mais jovem, tem entre 25 e 30 anos e, no momento em que foi entrevistado, não possuía pós-graduação e, segundo ele, trabalhava com ensino de língua inglesa havia nove anos, dos quais os últimos 2 na SME-RJ, como docente de inglês para crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Análise dos dados

A análise do conteúdo das entrevistas evidenciou duas principais categorias: (1) Percepção de lacunas na formação inicial; e (2) Precarização do trabalho docente.

A primeira categoria está relacionada à percepção que cada um dos entrevistados tem sobre sua formação inicial. Ambos os

participantes verbalizaram que o curso de graduação não aborda o ensino de LIC. A este respeito, vale citar alguns estudos que chamam atenção para a falta de espaço desse nos currículos dos cursos de formação de professores de inglês. Ainda em 2001, Pires apontou para a lacuna nos cursos de Letras com habilitação em língua inglesa, os quais não incluíam componentes curriculares de caráter obrigatório capazes de dar conta das especificidades do ensino de LIC. Vinte anos depois, esta questão parece permanecer sem uma resolução que dê conta de forma sistêmica da carência de formação para o ensino de LIC, como as pesquisas de Cirino e Denardi (2019) e Tonelli, Ferreira e Belcordeiro (2017), já mencionadas, que indicam a necessidade de que os cursos de formação de professores de Língua Inglesa deem conta das especificidades do público infantil.

Apesar do consenso no que tange à falta de orientações para a formação direcionada ao ensino de LIC, as percepções dos participantes acerca de lacunas formativas são divergentes. PABLO é bastante taxativo ao dizer que a graduação não abordou qualquer aspecto da infância nas disciplinas oferecidas e identifica os seus desafios diários como provenientes do próprio contexto de atuação. Já JAQUELINE, mesmo reconhecendo que não há um direcionamento específico sobre LIC e que parte dos desafios que enfrenta no dia a dia têm origem nessa falta de formação, consegue refletir sobre a possibilidade de articular os aprendizados construídos à faixa etária com que trabalha.

Em se tratando da segunda categoria de análise, a respeito da precarização do trabalho docente, foi possível perceber que, tanto no contexto do ensino privado quanto no público, embora por razões diferentes, o trabalho docente é, ainda que não pareça, solitário e vulnerável aos interesses do empregador, enfim, fragilizado.

A percepção de lacunas na formação inicial

Ao serem questionados sobre os desafios que encontram em suas práticas pedagógicas diárias, os docentes apresentaram visões distintas sobre a origem das dificuldades que enfrentam. Os fragmentos abaixo revelam este achado:

Quadro 3 – Percepção de lacunas formativas I

PESQUISADORA- Você encontra desafios na sua prática docente com crianças?

JAQUELINE- Sim, muitos, muitos. Eu acho que assim, o principal, inicialmente, foi a falta de, é... **a falta de noção do que que era a infância, de como a criança pequena aprende,**[...] Então, assim, **eu de verdade acho que os desafios são na formação** porque a gente sai, como a gente não sabe onde a gente vai atuar, né, você tem hoje em dia do berçário ao ensino médio com o diploma de letra inglês[...]

PABLO- [...]então os alunos você tem que prender eles a todo momento e digamos, eu tô dando a minha aula, tô dando vocabulário, praticamente a turma toda está engajada, aí agora vamos pintar, vamos desenhar, beleza. **Aí sempre tem uns três, cinco alunos que acabam rápido,** aí eu falo tá, agora você faz isso, aí eles fazem aquela cara e **começam a falar com o coleguinha [...]**começa a levantar, pular correr e a zona tá feita, e eu toda hora tenho que chamar atenção,[...]

JAQUELINE aponta para uma incompatibilidade entre os conteúdos de sua formação inicial e sua atual realidade profissional. Ela percebe uma ampliação para o seu campo de atuação em decorrência da crescente demanda para o ensino de inglês para crianças pequenas. Assim, a informante tem uma percepção de sua formação inicial como insuficiente para a procura que existe no mercado de trabalho. Ao apontar para “a falta de noção do que é a infância”, JAQUELINE revela sua percepção de que sua graduação não contemplou questões

direcionadas à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Diferentemente do movimento realizado por JAQUELINE, que retoma o passado ao refletir sobre sua formação inicial, PABLO, por sua vez, foca no presente e pondera sobre os desafios enfrentados em sua atual prática profissional. Assim, parece que, para ele, os desafios de suas práticas pedagógicas são originados no ambiente de trabalho, fruto do mau comportamento dos alunos. Quando questionado sobre os motivos que o levam a enfrentar tais desafios, o participante aponta para a falta de recursos materiais, conforme a sequência a seguir:

Quadro 4 – Percepção de lacunas formativas II

PESQUISADORA- Você consegue identificar quais são os motivos que te levam a enfrentar esses desafios?

PABLO- [...] **eu não trabalho com mural**, tem outros professores que trabalham na escola, [...] os outros dois mais antigos trabalham bastante com mural, então parece que toda aula tem uma xerox de um negócio pra pintar, e eles adoram pintar. Eu não sei porquê, **eu não gosto de tirar muita xerox**, eu gosto mais de fazer com que eles façam as coisas, que eles escrevam, que eles desenhem, não tiro muita xerox, não confecciono muito mural. **E aí eu acho que por esse eu evitar trabalhar com xerox e folhinha de pintar**, às vezes **eu não consigo ter uma coisa, um plano B.**[...]

Percebe-se o que parece uma tendência na fala de PABLO de responsabilização dos alunos e de aspectos contextuais para os desafios enfrentados. Paralelamente, há uma contraposição entre o que ele gosta/não gosta de fazer e o trabalho realizado por outros docentes. De certo modo, ao fazer isso, ele legitima outras práticas e deslegitima a dele. Contudo, por não demonstrar compreender o propósito das escolhas metodológicas realizadas por outros colegas, ele opta por permanecer em sua zona de conforto. Esse tipo de comportamento evidencia pouca ou

nenhuma segurança teórico-metodológica para o trabalho com crianças, indicando pouco amadurecimento quanto às especificidades do ensino de inglês para o público infantil. Logo, o que o participante aponta como uma dificuldade em elaborar materiais, em ter um “plano B”, parece resultado de uma formação inicial que não discute abordagens metodológicas para o ensino de LIC, mas PABLO não se apercebe disso.

Essa análise encontra respaldo quando a entrevistadora busca saber especificamente sobre a abordagem de LIC durante a formação inicial. Ambos os participantes indicaram a inexistência de disciplinas direcionadas a este ensino. No entanto, Jaqueline e Pablo divergem com relação à contribuição da formação inicial para o trabalho realizado:

Quadro 5 – Percepção de lacunas formativas III

PESQUISADORA- Durante a sua formação inicial, a educação infantil foi abordada?

JAQUELINE- [...] e foi abordada a educação infantil também, **não assim, o que é que a gente faz na educação infantil, mas uma luz, sabe?** Isso me ajuda até hoje. Assim, as aulas da *** [nome da professora da disciplina] **não tinham educação infantil, nada disso, mas muitas coisas que eu aprendi lá me ajudam hoje**, principalmente na questão da didática, plano de aula, montagem de plano de aula que é primordial, não dá pra pegar o livro, entrar na sala e tentar dar uma enroladinha.[...]

PABLO- **Em nenhuma parte da graduação.** Na parte de pedagogia, né? Na parte de educação, eu pelo menos não me recordo. A única parte falando de crianças, etc, era na parte de linguística, de aquisição linguística, etc, mas **nada voltado à pedagogia do indivíduo do ensino infantil. Não, isso não foi abordado.**

No Quadro 5, JAQUELINE chama atenção para uma instrumentalização profissional, construída durante a formação inicial, que, embora não direcionada especificamente para o

trabalho com crianças, contribuiu para sua atuação profissional com o público infantil. É interessante observar essa percepção, pois revela uma maturidade com relação ao olhar lançado sobre os saberes pedagógicos mobilizados durante o percurso formativo. Assim, a participante explica que aprender sobre elaboração de plano de aula, e as discussões estabelecidas na disciplina de didática foram essenciais para a sua atuação profissional atual, uma vez que ela soube desenvolver esses conhecimentos de modo a aplicá-los em sua atuação com alunos da educação infantil. Por outro lado, PABLO é categórico ao afirmar que este conteúdo não foi abordado em qualquer momento da graduação, o que parece indicar que o docente não foi, em nenhuma ocasião de sua formação, instigado a refletir sobre o ensino de inglês para crianças.

Precarização do trabalho docente

Uma vez que a graduação parece ser insuficiente para o ensino de LIC, cabe investigar se existem outras estratégias de formação às quais os professores recorrem para lidar com essa defasagem formativa. Nesse sentido, os professores foram questionados sobre os suportes pedagógicos que eles utilizam para lidar com as crianças:

Quadro 6 – Precarização do trabalho docente I

PESQUISADORA- Onde que você encontra suporte pedagógico para lidar com essa faixa etária?

JAQUELINE- [...]Cara, assim, eu sou muito feliz de estar em uma escola, [...]que **acredita na formação constante do professor**. Faz toda diferença, formação permanente, sabe? A escola não te encara como você precisa parar de errar isso, ela encara como, vem cá, pega na minha mão aqui, vamos estudar junto?[...]assim, você **tem o centro de formação que é do grupo da escola**, né. E aí você se inscreve no curso de pessoas que vão falar sobre aquilo, então você se sente mais acolhido, sabe?[...]**Eu tenho**

reuniões pedagógicas semanais, às vezes são duas vezes na semana. [...] é um espaço que a gente troca muito, não só de se conhecer, de se ver fora do momento que a gente tem com as crianças, é uma forma também da gente aprender coisas, a gente planeja juntas [...]. No meu contexto escolar existe essa conversa, hoje. Não foi sempre assim, eu já trabalhei muito solitária num lugar que eu gostava muito, mas eu tinha que dar meus pulos, aprender sozinha e tudo mais, hoje eu me sinto mais acolhida, porque eu tenho as reuniões com a minha coordenação, com a minha orientação, com a equipe do inglês, junto com as pedagogas, especificamente pra minha faixa etária, então eu me sinto acolhida [...]

PABLO- [...]todas as escolas têm, eu acho, a coordenadora, a coordenadora pedagógica. E aí elas se mostram dispostas, precisando de ajuda eu to aqui e tal, mas a realidade da escola é que tem um milhão de coisas pra fazer,[...]então elas sentam juntas e fazem muito mais coisas com as famosas tias, né, as professoras regentes,elas que são generalistas. Os P1, que é de inglês, artes, educação física, eles são jogados um pouco mais pra escanteio.Não há um diálogo da coordenação com a gente, sei lá, mensal. Só quando vai chegar dia das mães, halloween e natal, essas três datas e festa junina, essas datas a gente senta e vê, olha, vamo fazer isso, vamo fazer aquilo. Geralmente cada evento tem o seu [...] halloween é o pessoal de inglês. Então, ao longo do ano não tem muito isso, é você faz o seu e tira a dúvida com o coleguinha, é basicamente isso. Eu procuro muito suporte emocional e de recursos de atividades em grupo de whatsapp e num canal de Youtube.[...]E aí no youtube, nesse canal eu consegui encontrar várias ferramentas[...]

A professora JAQUELINE mostra-se satisfeita com o fato de a escola para qual ela trabalha parecer responsabilizar-se pela atualização profissional dos seus professores, através de reuniões pedagógicas semanais, ou duas vezes por semana. Isso faz com que a docente se sinta como parte integrante daquele grupo e avaliando esta prática como bastante positiva. Todavia, conforme esclarecido em outro momento da entrevista, essas reuniões

ocorrem após o horário de trabalho e não há remuneração para a carga horária dedicada a essa tarefa. Mesmo assim, a professora se sente motivada o suficiente para frequentar as reuniões. Já o contexto do PABLO é o oposto. Pelo relatado, a coordenação pedagógica centraliza sua atenção em docentes generalistas, não existindo encontros regulares com toda equipe. Assim, o professor buscou apoio informal, não institucionalizado, para lidar com os desafios tanto emocionais quanto pedagógicos enfrentados. Junto com outros colegas, incluindo professores de unidades diferentes da sua, PABLO criou um grupo de whatsapp para conversar sobre o assunto e trocar materiais. Paralelamente a isso, ele se apoia em vídeos da internet para expandir seus recursos pedagógicos. Essas estratégias se revelam bastante válidas para o professor que indica que essas fontes informais de atualização contribuem para o seu processo de reflexão e atuação. No entanto, essas estratégias não são sistêmicas ou regulares, assim, PABLO não cria vínculo ou compromisso mais estreito com os demais integrantes de sua unidade escolar.

Quando questionados sobre o apoio que suas instituições oferecem como recursos de atualização profissional, os participantes ofereceram as seguintes explicações:

Quadro 7 – Precarização do trabalho docente II

PESQUISADORA- A instituição em que você trabalha dá algum suporte para você investir na sua formação continuada?

JAQUELINE- [...] **Tem centro de formação** as duas, as duas escolas fazem parte do mesmo grupo que esse centro de formação é o centro de formação da ***, que é excelente, assim, muitos profissionais super experientes, que **tem muita troca** e tudo mais, eles não pagam, mas a gente tem 50% de desconto nas formações e inclusive **eles encorajam, a escola sempre tá monitorando quem tá estudando**, e enfim, indica cursos no nosso grupo, mas assim, o incentivo é realmente o desconto, assim, 50% de desconto nos cursos do centro de formação ***, que faz parte do grupo.

PABLO- Como é uma escola pública, o suporte de formação continuada não parte da escola em si, parte da escola de formação de todas as escolas da rede. **Isso eu taria desmerecendo a coordenadora**, porque não tem, **ela não tem tempo suficiente** pra planejar mural, pra falar com pai, atender esses B.O. de aluno que se enfia em briga e **ainda propor curso de formação**,[...]E em contrapartida eu acho que a nossa **escola de formação da rede pública não oferece muitos treinamentos constantes**, **é tipo um a cada seis meses, ou um por ano, sabe?** e são poucas vagas, **não consegue atender toda a rede**. [...]por isso que atualmente eu busco por canal de youtube e grupo de whatsapp.[...]

Novamente, JAQUELINE percebe como positiva a atitude da escola em incentivar os professores a investirem em atualização profissional. Chama atenção, contudo, que a instituição direciona os professores a buscarem por essa atualização no centro de formação que pertence ao mesmo grupo da escola e há um suposto desconto no pagamento desses cursos como forma de incentivo. Apesar de JAQUELINE relatar como positivo o constante incentivo da escola para que os professores se atualizem profissionalmente, seja através de cursos ou através das reuniões pedagógicas, é a própria professora quem deve custear essa atualização em atividades oferecidas pela própria empresa em que trabalha e não em outras que porventura viessem a ser de escolha da docente. Parece, assim, existir por parte do empregador um interesse em lucrar duas vezes com o investimento da professora na sua atualização profissional: primeiro, por meio da aplicação na escola dos pressupostos pedagógicos defendidos pela instituição e, segundo, tendo retorno financeiro para isso. Ademais, a fala da docente indica uma pressão, por parte da escola, para que os professores se inscrevam nesses cursos, uma vez que há monitoramento de quem estuda.

PABLO vivencia outra realidade profissional. Ele chama atenção para o fato de que a coordenadora pedagógica tem outras atribuições com a comunidade escolar, e, por isso, coloca como menos relevante a questão de sua atualização profissional para o

ensino de LIC. O professor exime a coordenação pedagógica de sua escola da responsabilidade de contribuir para seu processo formativo. PABLO menciona também as atividades promovidas pela rede municipal, o que mostra que há iniciativas institucionais. Contudo, na perspectiva do docente, tais iniciativas são escassas e não atendem a todos, o que nos leva a pensar se ele consideraria necessário que as atividades tivessem caráter obrigatório. Além disso, o incentivo à participação nesses eventos é menor em relação às investidas sofridas por JAQUELINE. De certo modo, tanto com relação à coordenação de sua escola quanto em relação à Secretaria de Ensino, PABLO demonstra uma atitude de passividade e certo conformismo em não receber apoio pedagógico institucionalizado para realizar suas atividades docentes e de atualização profissional. Talvez, por essa razão, ele não se coloque numa posição questionadora da responsabilidade da rede pública de ensino. Por fim, o participante, ao informar que seu apoio para busca de recursos está em redes virtuais, fica marcada sua solidão e falta de amparo em seu contexto de trabalho, e também sua falta de orientação na busca por recursos formativos.

Há ainda uma fala de JAQUELINE importante de ser ressaltada. Quando buscamos saber como ela avaliava o apoio recebido de sua instituição, ela destacou o seguinte aspecto:

Quadro 8 – Precarização do trabalho docente III

PESQUISADORA- Em termos desse apoio institucional que você recebe, o que você diria que são os pontos fortes e, se tiver, pontos fracos?

JAQUELINE- [...] Mas acho que um ponto negativo, ah, um ponto negativo, tem sim, **não é muito específico pro inglês**, entendeu? **Porque como também tem que abraçar uma escola inteira**, às vezes é uma reunião total, às vezes é uma reunião de grupo, que eu falo né grupo série, só para as professoras que dão aula pras crianças de cinco anos, e aí uma escola inteira, e aí assim, **nunca tem muito foco pro inglês**. [...]

Ao ser levada a refletir sobre o apoio recebido pela instituição, JAQUELINE revela de seu isolamento no que diz respeito ao componente curricular que ela leciona: Língua Inglesa. Apesar de se sentir acolhida pela instituição, coordenação e colegas, quando se trata especificamente da disciplina com a qual trabalha, a professora se percebe em uma situação de atuação profissional solitária, já que os encontros dos quais participa, embora sejam frequentes, não lidam com as especificidades do ensino de inglês para crianças.

Apesar de se tratarem de contextos distintos, PABLO vivencia situação semelhante, embora seu isolamento mostre-se mais profundo do que o de Jaqueline. Conforme afirma o professor, a coordenação pedagógica de sua escola está em contato constante com as professoras generalistas, desenvolvendo atividades, enquanto o professor de inglês somente recebe uma atenção maior para discutir atividades em épocas de alguma festividade, como o *Halloween*. É possível perceber, portanto, que, em ambos os contextos investigados, o ensino de língua inglesa ocupa lugar indefinido de integração com o restante da escola, o que coloca o docente da língua numa situação de fragilidade profissional e trabalho solitário. Essa falta de interlocução limita as possibilidades de atuação docente e de reflexão sobre a práxis e se torna ainda mais preocupante quando se constata que a formação inicial não contempla discussões acerca do ensino de LIC.

Considerações finais e encaminhamentos

A crescente expansão do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e privadas traz como consequência a ampliação da oferta do ensino de LIC, ou seja, o ensino de inglês passa a ser incluído nos currículos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental de forma mais abrangente. Contudo, como já apontava Pires (2001), os currículos das graduações em Letras Português/Inglês não abarcam disciplinas que discutam as especificidades de aprendizagem de língua inglesa para o público

infantil. Recentemente, outros estudos (CIRINO; DENARDI, 2019; TONELLI; FERREIRA; BELO CORDEIRO, 2017) reforçam a questão, demonstrando que ainda não houve modificação curricular nas universidades para incluir o ensino de LIC. Por essa razão, pode-se dizer que, há mais de 20 anos, chama-se atenção para o fato de que os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos não recebem uma formação inicial capaz de prepará-los para os espaços docentes que ocupam. Paradoxalmente, a intensificação da inclusão do inglês como componente curricular na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nas últimas décadas está ocorrendo de forma não-regulamentada e as escolas que optam por ofertar o idioma para os segmentos em tela não contam com parâmetros legais para a sua implementação. Tais fatores impactam diretamente na atuação dos docentes. O presente trabalho vem se somar aos estudos anteriores no pleito de que a realidade da formação dos professores de inglês seja, de forma concreta, repensada para abarcar o ensino para crianças e, para isso, são oferecidos exemplos não generalizantes de professores reais, os quais vivenciam as consequências da falta de formação e de parâmetros norteadores do ensino de LIC em sua prática diária, o que faz com que eles *orbitem* a comunidade escolar e que sua disciplina tenha um caráter de menor relevância para a equipe pedagógica. Enfim, essa pesquisa reforça que o professor de LIC ocupa um não-lugar já que, desde a sua formação inicial até a sua prática profissional, seu espaço é difuso e incerto e, por isso, marginalizado e solitário.

É importante destacar que os dados apresentam realidades dicotômicas de precarização do trabalho docente, pois, se forem colocadas em um contínuo, as duas situações parecem ser as extremidades dos contextos de trabalho com LIC. A relação entre empregador e empregado é apresentada de maneiras distintas em cada caso. No contexto privado, a escola 'vende' para o professor a ideia de que está investindo em sua atualização profissional ao exigir, de maneira velada, que ele participe de reuniões pedagógicas após o seu horário de trabalho, além de incentivar e

monitorar que este professor custeie os cursos de sua própria rede de escolas. Assim, embora não seja declarado e nem percebido pela entrevistada, observa-se que a instituição empregadora estabelece uma relação de exploração da professora, que, por sua vez, interpreta como bem-intencionada a postura da instituição, sem se dar conta de sua real condição de trabalho.

Por outro lado, o participante que atua na escola da rede municipal vivencia circunstâncias de negligência e certo abandono, uma vez que não recebe apoio para realizar seu trabalho e atualizar-se profissionalmente. Logo, o docente se vê obrigado a buscar recursos informais, sem qualquer orientação. Ainda assim, o professor isenta a figura da coordenadora pedagógica e da própria rede pública da responsabilidade por não o integrar ao ambiente profissional e atribui somente a si a responsabilidade pelo investimento em sua formação para a atuação com crianças.

As entrevistas levam a pensar que talvez haja maior interesse ou estímulo para que os professores da rede privada invistam em sua formação em comparação com os da rede pública. Portanto, a condução do estudo principal poderá lançar luz sobre esta questão, já que um número maior de docentes será entrevistado: quatro de escolas particulares e 4 de escolas públicas. A partir dos resultados obtidos na nova etapa da pesquisa, pretende-se formular um questionário para ser aplicado a trinta professores ou mais, de modo a confirmar ou rejeitar os achados deste estudo piloto sobre as lacunas na formação inicial dos professores de LIC e das circunstâncias condicionantes de seu trabalho.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 13.415/17.** Brasília, 2017.

BURNS, A, COPLAND, F., GARTON, S. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. **ELT Research Papers**, British Council, Londres, Janeiro, 2011.

CIRINO, D. R.S; DENARDI, D. A. C. **Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?** Semina: Ciências Sociais e Humanas, 20 dez. 2019, p. 209 – 223.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: MEC, 2010.

COSTA, W. et al. Desafios Metodológicos da abordagem qualitativa: diversidade de cenários, participantes, estratégias e técnicas. In: SILVA. R. et al. (Org.). **ESTUDOS QUALITATIVOS: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações.** 1ed. Sobral - CE: Edições UVA, 2018, v. 1, p. 29-48.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor(?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças.** Dissertação (mestrado em Letras) – Departamento de Letras Modernas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos?. In: ROMANOWSKY, J; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal.** Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para a educação bilíngue. In: Megale, A. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2019. v. 1. p. 29-42. MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2019. v. 1. 135p .

MENEZES, D. **Discursos sobre literaturas de língua inglesa: percepções e práticas pedagógicas de professores universitários.** Tese (doutorado em Letras) – Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, J. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre**

formação e prática docente. 2016. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas – construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19.** Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social, v. 8, 2020, p. 960-966.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. **POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (For an intercultural teaching of English as a lingua franca).** Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, v. 2, n. 48, 2013.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário.** PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE), v. 26, 2008, p. 341-375.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELOCORDEIRO, A. **Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês.** REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 9, n. 1, 2017, p. 124-141.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN PEER, W; HAKEMULDER, F.; ZYNGIER, S. **Scientific Methods for the Humanities.** Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2012.

Capítulo 8

A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares

Marilene Pereira de Oliveira
Kely Cristina Silva
Márcia Cristina Ferreira Silva
Rosilene da Silva Vale

Introdução

Tendo em vista o cenário atual do ensino de inglês na e para infância, no qual ainda persiste a lacuna de políticas públicas e de formação docente, apresentamos neste artigo as ações desenvolvidas pelas autoras, com as crianças em sala de aula de inglês. Desse modo, buscamos problematizar a formação inicial e a prática de professores de língua inglesa (LI) na e para a infância. Especificamente, visamos identificar desafios, apresentar saídas singulares das professoras por meio de relatos de experiências vivenciadas em sala de aula.

A respeito do ensino de um idioma estrangeiro, os documentos oficiais garantem, na esfera pública e na particular de ensino, o direito dos estudantes à aprendizagem da língua inglesa. No entanto, esses documentos, com clareza, não contemplam as crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A previsão da presença do ensino de língua inglesa ocorre a partir do sexto ano, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), parágrafo quinto do art. 26 (BRASIL, 1996). Sendo assim, mesmo não havendo a obrigatoriedade do ensino desse idioma nessa faixa etária, há o

crescimento dessa demanda e a consequente oferta, principalmente, nas redes particulares.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica a critério de cada Secretaria de Educação municipal e estadual incluir ou não o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I (BRASIL, 2017). Ressalta-se, também, que a BNCC traz diretrizes para o ensino de LI apenas a partir do sexto ano.

Destaca-se, assim, que a ausência de diretrizes colabora para que cada instituição siga implementando seu próprio plano de trabalho. Sendo esta mais uma questão que, também, tem sido alvo de diversas discussões acadêmicas. Em outras palavras, cada instituição responde a sua demanda, no que diz respeito à língua estrangeira, da maneira como compreende ser o seu ideal de ensino e aprendizagem.

Queiroz e Carvalho (2010, p. 77) escrevem “podemos afirmar que o número de escolas e centros de idiomas que oferecem LEC [Língua Estrangeira para Crianças] está em constante expansão, principalmente nas escolas particulares”. Silva (2019, p. 58) também observa que “em função das atividades da Escola em Tempo Integral, muitos municípios passam a oferecer, no contraturno, aulas de inglês para os alunos que estão nessa faixa etária”. Apesar da não obrigatoriedade, o ensino de língua inglesa para crianças vem sendo cada vez mais ofertado.

Essa inclusão do ensino de inglês para jovens aprendizes tem sido observada não apenas no Brasil, mas também a nível mundial. Ching e Lin (2019, p. 95, tradução nossa) apontam que o “ensino de Inglês como Língua Adicional para jovens aprendizes tem visto um enorme crescimento por volta das duas últimas décadas globalmente e comercialmente[...]”. No entanto, mesmo com o crescimento do ensino de inglês para crianças, a formação de professores e a orientação nos documentos que apontam as políticas públicas educacionais podem ser melhorados.

Em relação à formação de professores, além da constatação da literatura sobre o assunto, também há os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação de Letras que demonstram a não

especificidade da formação de professores de língua para crianças. Isso ocorre, tendo em vista a não obrigatoriedade da oferta nos cursos de Letras, assim, da mesma forma que as escolas seguem a LDB, a graduação também se ancora nessa não obrigatoriedade. Desse modo, os "professores saem das universidades, com formação para ensinar adolescentes e adultos, e muitas vezes não tem a pedagogia específica da Educação Infantil" (PIRES, 2004 apud QUEIROZ e CARVALHO, 2010, p. 77). A seguir, passa-se à citação de trecho do PPC da Universidade Federal de Minas Gerais:

O curso de Graduação em Letras: licenciatura se destina a pessoas que tenham concluído o Ensino Médio, ou curso equivalente, e que desejam atuar como professores em escolas da Educação Básica e afins, especificamente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. (UFMG, 2018, p. 18)

De igual forma, o trecho do PPC a seguir é da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e também traz a previsão dos formandos atuarem a partir do Ensino Fundamental e, em outra parte do documento, menciona que a realização do estágio supervisionado ocorra no ensino fundamental II.

O Estágio Supervisionado como componente curricular deve ser realizado nas aulas de Língua Portuguesa, de Literatura e de Língua Inglesa em escolas das redes pública e privadas de ensino fundamental final e ensino médio (UEMG, 2016, p. 44).

Portanto, a formação dos professores, incluindo os estágios supervisionados, ocorre de modo a se preparar apenas para lecionar a partir do sexto ano.

Diante desses apontamentos elencados anteriormente faz-se necessário iluminar nossas práticas educacionais a partir das discussões já existentes sobre essa temática. Tomamos como base os estudos de Tonelli (2005, 2010), Rocha (2006, 2007), Gimenez (2013), Santos (2009, 2011), referenciados na dissertação de

mestrado de Silva (2019). Esses trabalhos serviram de apoio para apresentação no VIII CLAFPL (2021), para a escrita deste artigo e para além disso nutre estudos das autoras.

Se antes caminhávamos sozinhos, hoje temos uma direção a partir dos trabalhos de Tonelli (2005, 2010), Chaguri e Tonelli (2021), dentre outros. Desse modo, nota-se que há uma mudança no escopo do olhar em relação ao modo de ver a temática. Agregando sentido às histórias de professores, nesse caminhar encontramos em Santos e Silva (2021, p. 302) uma referência a esse saber do professor que se faz através de sua prática: “Este saber não está nos manuais ou guias prescritivos, mas na singularidade daquele professor, o que nos leva a pensar na criação de um estilo docente, produzido por traços que singularizam esse profissional”. Não há uma prescrição do fazer, pois ele acontece a partir da subjetividade e criatividade de cada um.

Assim, nessa perspectiva, trazemos a seguir alguns relatos, desafios e vivências experienciados pelas autoras em suas salas de aula. Acreditamos que relatar experiências amplia a reflexão sobre os processos de formação de professores. Além disso, contribui com a construção do conhecimento que se dá nas duas vias, professor/aluno e aluno/professor, bem como a (re)significação de si na construção de reexistências de professores de LI na e para a infância.

No primeiro relato, será apresentado um projeto de troca de cartões postais, desenvolvido com turmas do segundo ano do segundo ciclo, também conhecido como quinto ano. No segundo relato, serão apresentadas algumas atividades realizadas que servirão de exemplos do que fazer nas aulas de inglês com as crianças. O terceiro relato tem como foco o uso de fantoches como recurso lúdico para promover a oralidade. Por fim, o quarto relato trará a experiência da aprendizagem da língua inglesa por meio da Literatura.

Desenvolvimento: na sala de aula, alunos e professores construindo currículo na prática

Primeiro relato: Habilidade de escrita comunicativa integrada com oralidade

Alguns anos atrás, foi vivenciado um ponto de virada na forma de ensinar de uma das autoras que vale a pena relatar. Participávamos de um projeto de formação continuada, denominado EDUCONLE, na UFMG. Ao final do ano, tínhamos que apresentar um projeto inovador (*Innovative Project*) seguindo as linhas propostas por Jesus, Melo e Dutra (2007). Tratava-se de apresentação muito próxima ao que é denominado “pesquisa-ação”.

O curso em que estávamos inseridas não era específico para o ensino voltado às crianças. No entanto, na época, uma das autoras trabalhava na prefeitura com o segundo ano do segundo ciclo, correspondente à antiga quarta série, atual quinto ano. Turma com faixa etária por volta dos dez anos de idade.

O projeto, denominado “Troca de Cartão Postal”, foi desenvolvido e executado por quatro professoras que frequentavam juntas o mesmo curso. Ele teria como ponto principal trabalhar a língua inglesa de acordo com a abordagem comunicativa e desenvolver as quatro principais modalidades de letramento. Resolvemos que ele abordaria, especialmente, a escrita e troca de cartões postais. Foi desenvolvido um trabalho didático prazeroso, educativo, que despertou a curiosidade e motivou os estudantes a conhecerem outros lugares e se comunicarem com outros estudantes da Língua Inglesa.

O objetivo geral era “promover interação e quebra de barreiras da sala de aula”. Os objetivos específicos foram: desenvolver quatro habilidades (escuta, leitura, fala, escrita); utilizar conhecimentos prévios e trocar os cartões postais.

O desenvolvimento ocorreu através de quatro fases a saber: 1- Gravação de um DVD; 2- Divisão de trabalho e escrita dos cartões; 3- A troca e agradecimentos; 4- Assistiram ao vídeo

recebido da outra escola e produziram um feedback com o relato dos sentimentos de participarem do projeto.

Ao desenvolver um trabalho, para Gebhard (1999), o importante é identificar um problema e tentar resolvê-lo, através da pesquisa-ação. O problema identificado consistiu no fato de que as aulas estavam sendo tradicionais, trabalhava-se com palavras soltas e sem significado para os estudantes

Almeida-Filho (2010) aborda sobre como organizar as experiências de aprendizagem do aluno para capacitá-lo a usar a língua alvo e realizar a interação com outro falante-usuário dessa língua. De modo semelhante, um exemplo de organização desse ensino proposto por outro autor é que “Estudantes alcançam facilidade em usar uma língua quando a atenção deles está focada em transmitir e receber mensagens autênticas¹” (RIVERS, 1996, p. 04).

Os estudantes escreveram suas respostas sobre o que acharam dessa troca de cartões postais. Seleccionamos três respostas apresentadas a seguir. Cabe destacar que adaptamos a pontuação e mantivemos a linguagem:

“Eu achei que o projeto ficou ótimo e muito legal. Eu aprendi que não precisa comunicar com as pessoas somente frente a frente, mas também aprendi a fazer cartões e cartas. Espero que repetimos este projeto”. (ST 1).

“Achei muito bom porque eu aprendi a escrever inglês melhor e eu nunca tinha escrito um cartão postal. Eu acho que o projeto tem que continuar”(ST2).

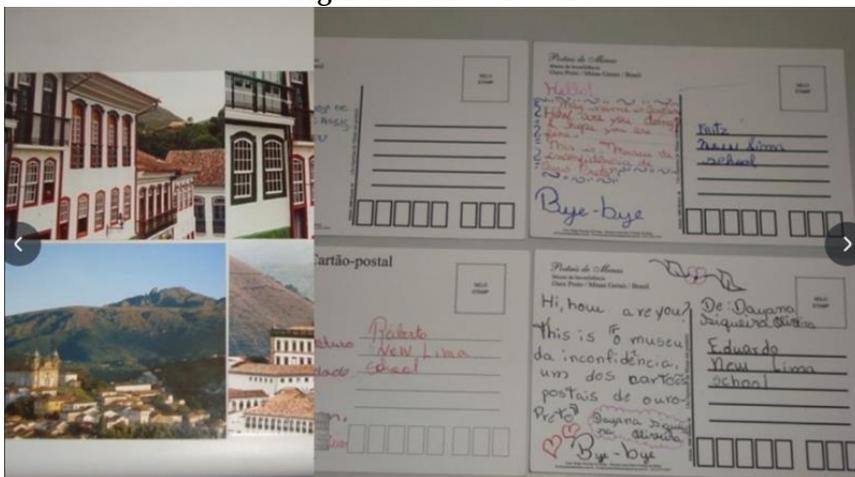
“Eu achei interessante, pois além de conhecer alunos de outra escola, nós temos comunicação com eles por carta e vídeo. Gostei muito, é uma coisa diferente que é difícil de ter na escola. O que eu mais gostaria de fazer era conhecer pessoalmente, mas se for possível eu ficarei feliz” (ST 3).

Realizar um trabalho desse permite observar que ensinar inglês para essa faixa etária não precisa e nem pode resumir-se ao ensino de palavras soltas e descontextualizadas. O projeto

“Postcard Exchange”, além de atingir os objetivos propostos, resgatou a motivação dos profissionais, estudantes e o desejo de buscar novas estratégias para o ensino da Língua Estrangeira.

O projeto da troca de cartões postais não foi criado e executado isoladamente, mas sim em conjunto. Desse modo, infere-se que o trabalho realizado está de acordo com a teoria proposta por Jesus, Melo e Dutra (2007, p. 95) ao dizer que “através de grupos de pesquisa colaborativa, professores podem alcançar desenvolvimento profissional e inovação em suas aulas de EFL” [*English as a Foreign Language, Inglês como Língua Estrangeira*]. Passamos, a seguir, para o segundo relato.

Figura 1 – Cartão Postal



Fonte: original das autoras

Segundo relato - Práticas de sala de aula ressignificadas com o uso padlet

Neste relato trazemos uma apresentação realizada no *workshop* do grupo de formação continuada denominado Educonle. O objetivo era mostrar atividades em inglês, que podem ser trabalhadas com as crianças do ensino fundamental I. Nesse evento, percebeu-se que muitos professores sentiam-se

inseguros sobre que tipo de atividade fazer e como utilizá-las nesta faixa etária na sala de aula. Infere-se que isso se deu devido a não oferta, a eles, de uma formação quanto ao ensino de inglês para crianças, na graduação de seus cursos de letras.

Desse modo, foram selecionadas algumas das atividades desenvolvidas com o apoio dos seus alunos dos quarto e quinto anos das escolas municipais onde havia lecionado. Nesta época, eles confeccionaram jogos, painéis, murais e realizaram apresentações. Com o propósito de que a aprendizagem da língua inglesa fizesse sentido para as crianças, foram propostas brincadeiras e atividades de modo mais lúdico. A esse respeito Rocha (2006) é quem nos orienta que:

os jogos, as músicas, as dramatizações e as brincadeiras contribuem significativamente para a aprendizagem de LE, mas adverte que as atividades lúdicas não devem ser apenas divertidas, elas devem atender aos propósitos do ensino (SILVA, 2019 apud ROCHA, 2006, p.8).

Nesse sentido, as crianças foram motivadas e encorajadas a produzirem os seus próprios trabalhos lúdicos, e depois compartilharam e brincaram umas com as outras usando a língua inglesa. As aulas eram divididas em momentos para que a dinâmica dos encontros não ficasse cansativa. Os momentos eram: apresentação da atividade do dia por meio do uso de canções, cartazes e/ou vídeos temáticos; na sequência, a etapa da confecção e produção dos trabalhos, para em seguida, usarem esses conhecimento nas brincadeiras em duplas ou grupos.

Desse modo, ao aproximar o ensino da língua ao desenvolvimento da criança, contribuímos para que os conhecimentos linguísticos sejam adquiridos em consonância com a etapa da infância. É neste sentido que os estudos linguísticos têm avançado com as contribuições e reflexões que fortalecem as problematizações referente às políticas linguísticas na e para a infância (ROCHA, 2010; LIMA, 2019; CHAGURI e TONELLI, 2021).

sim como um “lugar reflexão”, na qual, de modo colaborativo, os professores são provocados a um reposicionamento de si e de sua prática, libertando-os de discursos opressores (FREIRE, 2004). Segue o terceiro relato de experiência.

Terceiro relato: Livro didático e ludicidade, uma soma que flui para a aprendizagem de inglês com as crianças.

Neste relato, reforçamos o uso do lúdico nas atividades desenvolvidas no ensino da língua inglesa. A oportunidade da ludicidade surgiu a partir da adaptação de uma tarefa do livro didático, referente a escolha do PNLD no ano de 2010. Vale destacar que o uso desse recurso não dispensa a adaptação e a criação de tarefas diversificadas, pelo contrário, ele se apresenta como mais um instrumento que auxilia e agrega diferentes possibilidades de aprendizagens de acordo com a realidade de cada escola. O trabalho com as atividades constantes no livro não precisa ser conduzido tal qual elas se apresentam. Ao professor cabe a decisão de criar e recriá-las e, assim, permitir que seus estudantes possam alcançar voos maiores quanto ao conhecimento. Conforme Santos (2004), Tonelli (2005) e Rocha (2006, 2007), o uso de atividades lúdicas como suporte para o ensino de línguas estrangeiras proporciona um resultado significativo para a aprendizagem das crianças. Através do brincar, o aprendiz se desenvolve ao fazer uso de seu imaginário para reelaborar e construir o seu próprio conhecimento, tudo isso com o planejamento, supervisão e participação do professor (BRASIL, 2017).

A proposta do livro *Links* (SANTOS e MARQUES, 2011) era de que por meio de desenhos, recorte ou materiais recicláveis, os alunos criassem personagens para encenar, em pares, uma apresentação em inglês na sala de aula. Ao iniciar a atividade, a professora constatou que alguns alunos não se sentiam confortáveis para realizar a tarefa proposta. Isso porque ela percebeu que havia resistência quanto a falar inglês.

Foi, então, que se realizou a ideia de adaptar a atividade. Ao invés de trabalhar desenho e recorte, tal como o livro sugere, a professora propôs o uso de fantoche, pois o lúdico é algo próprio da realidade das crianças. Dessa forma, alcançou-se a motivação dos estudantes para a atividade, bem como, a participação para a performance com os fantoches.

Nesta perspectiva, a atividade foi desenvolvida em uma turma do sexto ano do ensino fundamental II, de uma escola estadual da rede metropolitana de Belo Horizonte do Estado de Minas Gerais. Ressaltamos a importância das atividades lúdicas também nesta etapa de ensino, que se inicia com o sexto ano. Vale destacar que a faixa etária da infância está compreendida dos 0 aos 12 incompletos de acordo com o ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1991).

Algumas crianças oriundas de escolas municipais e particulares já tinham tido contato com a língua estrangeira como conhecimento escolar. Além disso, havia outras que conheciam o idioma, apenas, de maneira informal. É preciso esclarecer que esse foi o primeiro contato da professora com estudantes dessa faixa etária. Logo, para ela foi algo novo e desafiador.

Ao aplicar essa atividade, percebe-se (des)construção do discurso, ainda existente, de que o ensino de inglês nos anos finais do fundamental concentra-se somente no ensino de frases sem contexto. Nesse sentido, as frases de um diálogo constante no livro didático, foram utilizadas para que os alunos recriassem outras com os WH/Questions no gênero entrevista como por exemplo: *“What is your name? Where are you from? How old are you?”* dentre outras que eles mesmos elaboraram.

Figura 3 – Fantoche



Fonte: original das autoras

Figura 4 – Casa do sonho



Fonte: original das autoras

A partir do uso da ludicidade, o desafio de usar a língua inglesa foi alcançado. Os estudantes sentiram-se encorajados a falar um outro idioma ao dar vozes para os fantoches. Corroborando com a BNCC (BRASIL, 2017, p.248), ressaltamos a importância de trabalhar o eixo oralidade de diferentes formas em sala de aula, pois ela nos permite diversos contextos.

A proposta foi realizada de forma lúdica. Os estudantes foram motivados a imaginar a visita de extraterrestres à terra. A partir disso, criaram um diálogo em pares. Eles deram vozes aos fantoches: um dos alunos atuou como extraterrestre e o outro como humano. A participação do professor foi através da mediação da atividade com orientações, sugestões, ideias e discussões a respeito das frases elaboradas pelos alunos. O momento marcante foi presenciar a interação dos alunos ao ocuparem o lugar dos personagens simbolizados pelos fantoches.

Outra atividade desenvolvida pela professora, nesta mesma turma, foi o trabalho da Criação da Casa dos Sonhos com a confecção dela e das mobílias em miniaturas com materiais recicláveis. Ainda tendo como foco a oralidade, buscou-se nesta atividade ampliar a oportunidade de fala dos estudantes na língua alvo. Ainda encorajados pela atividade anterior, o medo cedeu espaço, e se expressaram na língua estudada sem "se esconder" atrás dos fantoches.

Por fim, compreende-se que as ações, tal como foram realizadas, promoveram a participação ativa e eficiente dos alunos. Logo, pode-se perceber que eles construíram o próprio saber. Sobre isso nos aponta Freire (1985, p. 16): "o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora da realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção".

Freire (1983) evidencia a importância do comportamento do sujeito frente ao conhecimento, pois a depender do modo como se efetiva esse relacionamento é que ações transformadoras podem acontecer. Nessa perspectiva, acredita-se que quanto mais implicados no processo de produção do saber, professores e

alunos poderão vivenciar um movimento constante de "invenção e reinvenção" tal como diz Freire no excerto anterior. Em suma, muitos aspectos são essenciais nas aulas de inglês com as crianças. Quanto a desenvolver a oralidade, apesar das dificuldades postas, é possível operar o conhecimento da língua alvo com as crianças de maneira criativa e divertida.

Quarto relato: O uso da literatura, no ensino de inglês, como uma via que rompe o distanciamento social em tempos de pandemia

Com o intuito de tornar as aulas de inglês mais atrativas para os estudantes, a literatura destaca-se como uma arte potente e milenar. Ela carrega em si questões diversas de ordem social, histórica e cultural. Desse modo, representa uma grande aliada na/para aprendizagem da língua estrangeira. Mais do que aprender um idioma, aprendemos a cultura, a história de pessoas e nações.

A partir dessa compreensão acerca da literatura, neste relato a professora apresenta o trabalho realizado em contexto de atuação do fundamental II, em escola estadual na região metropolitana de Belo Horizonte. Destacamos que a partir do sexto ano, os estudantes são amparados por lei a terem acesso a uma língua estrangeira como conteúdo escolar. Em virtude da pandemia e das dificuldades geradas por esse contexto, o contato com a maioria dos alunos foi prejudicado. Fez-se, então, necessário, criar outras estratégias para conectar-se com os alunos.

Nesse contexto, a atividade aqui relatada foi, especificamente, realizada com uma aluna do sétimo ano, ficticiamente denominada de Thays, o que pode caracterizá-la como um estudo de caso. Ela fez um primeiro contato com a professora e manifestou sentir saudades: "Sdds da sua aula pessoalmente". Durante o período de isolamento, o atendimento à maioria dos alunos foi por meio do aplicativo WhatsApp e, quando necessário, os pais buscavam o material na escola. Foi esse cenário que propiciou à professora trabalhar literatura de

maneira diferente. Foi ofertado à Thays através de fotos, quatro livros para a escolha. A literatura tem sido um valioso e constante recurso usado em sala de aula para o ensino da língua inglesa. Dito isso, o desenvolvimento da atividade centrou-se na leitura de um livro literário, pois considera-se que o ato de ler é uma ação que gera sentidos. Ele vai além da leitura superficial com possibilidade de causar "efeito subjetivo". É o que nos aponta Lebrun (2013, p.139 apud Daibello e Ometto 2020, p. 99) ao compreender o encontro subjetivo com a literatura "por meio dos sentimentos, das emoções, das lembranças [...] e das representações pessoais que o leitor tem de si mesmo, do texto e do mundo".

Diante do exposto acima, e por acreditar na força da literatura para o ensino de inglês, é que investiu-se num relacionamento com o texto de maneira a gerar sentidos no aluno/leitor. Em outras palavras, buscou-se estreitar a relação com o texto ao ponto das experiências de vida da aluna fazerem parte durante a leitura. Processo que foi registrado oralmente e, também, através da escrita.

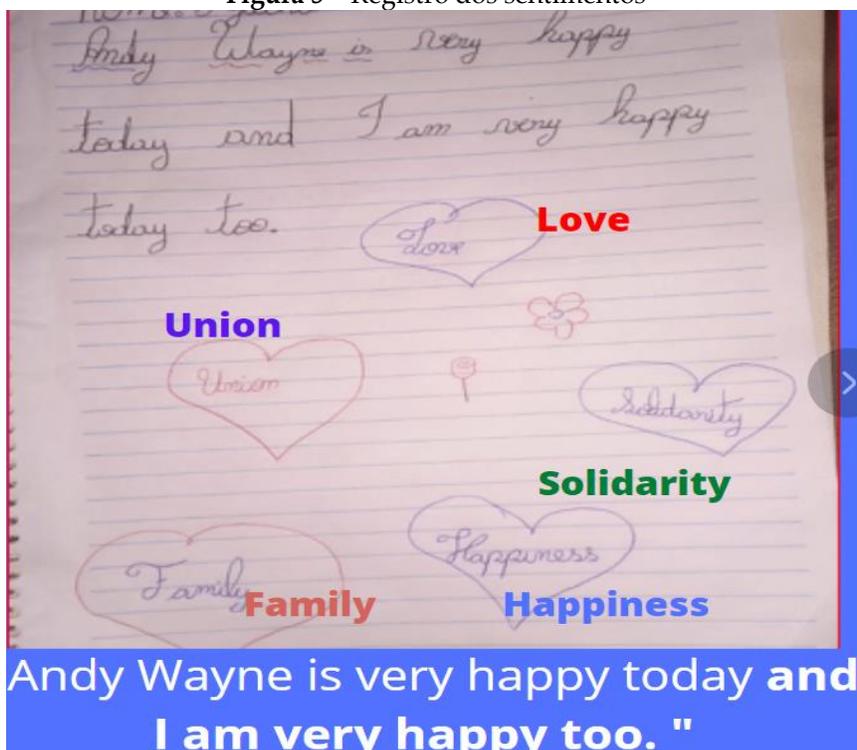
Sobre esse vínculo, entre o leitor e o que ele lê, encontramos, também, em Cosson (2019, p. 29) que defende esse relacionamento singular ao dizer que "O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras".

Este "mundo feito de palavras" gerou a atividade de *leitura literária* em inglês. A estudante selecionou um dos livros apresentados. O combinado foi de que os responsáveis por ela iriam à escola buscá-lo. Tão logo Thays teve acesso ao material, recebeu o suporte necessário para iniciar e avançar no trabalho da leitura: vocabulário específico, indicações de dicionários *online*, interação com a professora pelo WhatsApp por meio de fotos e áudios.

Em seu primeiro contato com a história, as condições de produção e os dizeres de um dos personagens encorajaram e promoveram um diálogo em inglês entre Thays e a professora. Com objetivo de incentivar a produção da aluna e, ao mesmo

tempo, provocar nela uma reflexão sobre si mesma, a professora lhe direciona a mesma pergunta feita ao personagem (*Are you happy?*) usando a expressão: "*How about you?*". De modo que, diante dessa pergunta, Thays verbaliza e faz um primeiro registro em inglês sobre si. Ela foi convidada a escrever sua resposta. Na sequência, foi solicitado que ela, através de palavras, em língua inglesa, expressasse esse sentimento. Surgiram as seguintes palavras: *love, union, family, happiness* e *solidarity*. Conforme mostra a figura abaixo:

Figura 5 – Registro dos sentimentos



Fonte: original das autoras

Considerando este período de isolamento social e da necessidade das pessoas de se comunicarem, este exemplo representa para além da aprendizagem linguística, temos também

o ganho na relação social entre professor/aluno, quanto, aluno/professor. A mediação contribuiu para o envolvimento de Thays com o texto, em inglês, de maneira reflexiva. À medida em que compreendeu a história vivida pelo personagem, a sua própria história, influenciada por seu contexto social, produz novos sentidos.

Percebemos que, ainda que em tempos de isolamento social, de mudanças bruscas no ensino, muito se perdeu, mas também muitas ressignificações se deram nas práticas e nas aprendizagens. Estes personagens reais, professora e aluna, não cessaram de buscar e lutar por suas reexistências dentro de um contexto pessoal, singular e ao mesmo tempo social, humano e educacional.

Considerações finais

Com o intuito de atender a proposta para escrita deste artigo, nosso objetivo centrou-se em problematizar a formação inicial e a prática de professores de LIC. Trouxemos uma breve reflexão acerca das discussões quanto ao ensino da língua inglesa na e para a infância.

Nessa direção, visamos mostrar nossas práxis realizadas e vivenciadas em sala de aula, em formato de relato, como meio de contribuir com os estudos já existentes e inspirar outros professores a compartilhar suas experiências e narrativas. E com isso, colaborar para a construção de reexistências na formação de professores de LIC.

Desse modo, o que especificamente intencionamos é apresentar alguns desafios enfrentados na problemática dessa temática e algumas estratégias usadas pelas autoras para o ensino da língua inglesa na infância. Os desafios relatados neste artigo foram a falta de formação docente, a crescente demanda desse ensino e a ausência de diretrizes nacionais.

Diante disso, inferimos que ao investir em saídas singulares nos mobilizamos para uma transformação em nosso contexto de ensino.

Entendemos que ensinar uma nova língua para crianças não é somente lançar vocabulários soltos. Quanto a essa forma sobre ensinar inglês, concordamos com Queiroz e Carvalho (2010, p. 79) que "para facilitar a aprendizagem [...] os professores precisam diversificar as atividades durante suas aulas, utilizando diferentes recursos para que as crianças mantenham a atenção com mais facilidades naquilo que é trabalhado dentro da sala de aula."

Dito isso, os relatos apresentados aqui exemplificam essa diversificação das atividades, no sentido de que consideramos o contexto de aprendizagem, criatividade dos envolvidos e as discussões sobre o ensino uma língua adicional às crianças. Assim, acreditamos que nossas reflexões reforçam a problematização da formação docente e a regularização do ensino de línguas na e para a infância, uma vez que as experiências compartilhadas revelam posicionamentos de professores que almejam por diretrizes, mas não estão paralisados.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ed. Campinas: Pontes, 2010. 75p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 26 jan. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 25/01/2022.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, Juliana. Reichert. Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281 - 302, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 30 out. 2021.

CHUNG, Farrah; LIN, Angel M. In the young learner classroom. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, New York, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson.-2. ed., 9ª reimpressão. São Paulo Contexto, 2019.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985. Disponível em: http://www.athuar.uema.br/wp-content/uploads/2018/01/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf. Acesso em: 25/01/2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEBHARD, Jerry; OPHRANDY, Robert The process of exploration. In: GEBHARD, J. G.; OPHRANDY, R. **Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 03-19.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013: p. 199-218.

JESUS, Andrea Cristina Ulisses; MELLO, Heliana Ribeiro de; DUTRA, Deise Prina; Promoting Innovative Practices Through Reflective Collaboration In: MCGARRELL, H.M. **Language Teacher Research in the Americas**. Tesol, 2007. p.95-112.

LEBRUN, Marlène. **A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço**

interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução: Gabriela Rodella de Oliveira, 2013. Apud: DAIBELLO, Cláudia de Oliveira; OMETTO, Cláudia Beatriz de C.N. **A leitura pessoal de literatura na escola como possibilidades de formação do leitor: contribuições da leitura subjetiva.** Disponível em: 2020, N 40, p 95-10, < (<https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n40p95-104>, JAN ABR.2020)> Acesso em: 17 jan. 2022.

LIMA, Ana. Paula de. **Formação profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, São Carlos-SP, 2019.

PIRES, S.S. **Ensino de inglês na Educação Infantil.** In: SARMENTO, S. et MULLER, V. (orgs) O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

QUEIROZ, Isabela Tornopolski; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças.** Revista Interfaces, Paraná, vol 1, n. 1, p. 76-82, setembro, 2010. Disponível em <<https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/908>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

RIVERS, Wilga **Interactive Language Teaching.** New York: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, Cláudia. Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1. a 4. séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 353p. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

_____. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada.** 2007.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103520>>.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, Denise.; MARQUES, Amadeu. **Links.** Editora Ática. 1ª Edição. São Paulo, 2011

SANTOS, Caroline Martins. **As singularidades de professoras de língua inglesa frente à impossibilidade de educar,** 2021. 157f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte. 2021.

SILVA, Kely Cristina. **Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG:** acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2019.

SÓL, Vanderlice. Santos. Andrade. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção.** Belo Horizonte, 2014. 259p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

TONELLI, Juliana. Reichert. Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CRISTOVÃO, Vera. Lúcia. Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico.** v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico do curso de Letras – Licenciatura – Habilitação Português/Inglês.** Ibirité: UEMG, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico do curso de Letras: Licenciatura.** Belo Horizonte: UFMG, 2018.

Capítulo 9

Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos

Ana Sara Manhabusque Galvão
Rovena Naumann Zanotelli

Introdução

O ensino de línguas adicionais para crianças da educação infantil é considerado um contexto em expansão (TONELLI; PÁDUA, 2017; LIMA; KAWACHI, 2015; LIMA; SANTOS, 2017). Essa realidade vem sendo marcada pelo crescimento do número de escolas em todo o país que estão incluindo línguas adicionais, principalmente a língua inglesa, em seus currículos (TANACA, 2017).

Muitos motivos por trás dessa implementação atendem demandas neoliberais (FERRAZ, 2019) e se pautam em visões distorcidas acerca do papel do ensino de línguas para as crianças, focando em ideais mercadológicos e uma necessidade em torno do inglês para o futuro das crianças (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). Entretanto, reconhecemos a importância de lidar com essa realidade, refletindo acerca do ensino, suas características e particularidades.

A expansão do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização faz emergir problemáticas relacionadas à formação da professora que vai atuar nesse contexto, diante das particularidades referentes ao público-alvo e das especificidades relacionadas aos períodos de desenvolvimento infantil (LIMA; SANTOS, 2017). O aprendiz criança difere do aprendiz adulto em

muitos aspectos (ROCHA, 2007), por tal razão, a professora que atua no ensino de inglês nesse segmento necessita, além do conhecimento linguístico, aprofundar os conhecimentos referentes às características e especificidades do ensino nessa faixa etária.

Nesse sentido, um dos pontos evidenciados é o material didático que será utilizado nas aulas, bem como o preparo da professora para a escolha, elaboração e adaptação desse material. Entendemos que o termo material didático é amplo o suficiente para abraçar tanto livros publicados por grandes editoras, quanto materiais desenvolvidos pelas próprias professoras (HARWOOD, 2010). Dessa forma, é tudo aquilo que possa auxiliar uma professora na educação linguística. Considerando esse papel importante e a abrangência desses materiais didáticos na rotina das professoras, este artigo direciona o olhar para tal aspecto, investigando como as pesquisas na área estão abordando o tema.

Para isso, uma pesquisa bibliográfica foi conduzida para coletar dados acerca das publicações na área. A fonte dos dados foram dossiês publicados em periódicos da Linguística Aplicada, que expandiram a discussão acerca do ensino de línguas adicionais na educação infantil. Tais dossiês abriram espaço para a comunidade acadêmica apresentar suas pesquisas e reflexões acerca do contexto e apresentam dados relevantes para a área.

Sendo assim, consideramos os seguintes periódicos e suas publicações:

Revista PERcursos Linguísticos, dossiê: “Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças” (2019); Revista Via Litterae, dossiê “Educação linguística na infância” (2020); e a Revista REVELLI, com dois dossiês, o primeiro, “Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças” (2017), e o segundo, “Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais” (2020).

Para cada um dos dossiês mencionados, investigamos as publicações realizadas e o foco dos artigos, selecionando os que traziam os materiais didáticos como base. Em seguida, investigamos se os artigos encontrados mencionaram a formação docente

direcionada para esse foco, considerando a importância da formação para a escolha, elaboração e adaptação dos materiais didáticos. O número total considerado na análise foi de cinco artigos.

Sendo assim, o texto traz reflexões teóricas acerca dos materiais didáticos na educação infantil, bem como aspectos relacionados à importância da formação docente neste contexto. Na sequência, serão apresentados os dados encontrados em cada artigo investigado, trazendo os resultados observados e as possíveis implicações desses dados.

Material Didático para a Educação Infantil

A importância do material didático na educação linguística é notável, visto que qualquer ferramenta ou qualquer objeto que auxilie uma professora em sala de aula pode ser considerado um material didático (Harwood, 2010). Essa ideia de “qualquer ferramenta” e “qualquer objeto” parece ampla, mas isso mostra apenas que as professoras não precisam depender somente do livro didático. Objetos utilizados no dia a dia podem ser considerados materiais didáticos para e na educação linguística. No caso específico da educação infantil, esses objetos incluem frutas, massinha de modelar, utensílios de cozinha, papel colorido, canetinhas e lápis de cor, entre outros.

Nossa visão de definição de material didático está alinhada com a ideia de dois grandes autores e pesquisadores da área. Para Tomlinson (2012, p. 143), materiais didáticos “serão considerados tudo aquilo que pode ser usado para facilitar o aprendizado de uma língua, incluindo livros didáticos, vídeos, *graded readers*, *flash cards*, jogos, sites e interações com telefones celulares”. Harwood (2010, p. 3) afirma que o termo material didático é “usado para abranger textos e tarefas de aprendizado de língua: textos apresentados ao aluno em formatos de papel, áudio ou visual, e/ou exercícios e atividades desenvolvidas em torno destes textos”. Harwood (2010) ainda discute que as professoras não devem se limitar a serem consumidoras de livros didáticos

publicados por grandes editoras. Elas devem desenvolver ou adaptar o seu próprio material.

Segundo Augusto-Navarro e Gattolin (2016), materiais didáticos devem auxiliar a professora e os alunos, e não impor o conteúdo a ser estudado, porque o material deve levar em consideração as necessidades, o contexto, as instituições e o tempo de duração das aulas, principalmente quando sabemos que algumas aulas, no caso da educação infantil, duram apenas 20 minutos. Em uma mesma sala de aula, encontramos crianças com os mais variados níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo. Há ainda os casos de escolas públicas e particulares que possuem contextos diferentes umas das outras, e, portanto, um material que funcione com algumas crianças pode não funcionar com outras.

Apesar das pesquisas conduzidas sobre materiais didáticos em geral, existe um precedente para pesquisas sobre material didático na/para a educação infantil, visto que tem sido o tema de poucas investigações realizadas na área (ZANOTELLI, 2019), especialmente no que se refere a teses e dissertações. Tonelli e Pádua (2017) realizaram o estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil, no qual apontaram também a importância do tema. Os focos observados por autores que pesquisam na área estão voltados para contação de histórias e para o que é apropriado para a faixa etária das crianças, apresentando uma visão mais relacionada aos recursos didáticos que podem ser utilizados pelas professoras.

Irma K. Ghosn, grande pesquisadora da área de material didático para crianças, escreve principalmente sobre o uso de contação de histórias nas aulas de inglês como língua adicional. Ghosn (1996) defende o uso de literatura infantil pois afirma que não existem materiais apropriados para a educação infantil. As histórias infantis, por outro lado, fornecem interação entre as crianças, além de fornecerem um contexto significativo e relevante para elas (GHOSN, 2003, p. 302). A autora ainda menciona que:

O ambiente próprio e imediato das crianças - elas mesmas, a família, a vizinhança e a escola - são, claro, boas fontes de unidades temáticas; cantigas e literatura infantil oferecem um suporte natural e interessante para a aquisição de linguagem; elas contêm padrões previsíveis e repetitivos que reforçam vocabulário e estruturas, e elas são muito generativas, beneficiando os leitores com uma variedade de temas relevantes às crianças. (GHOSN, 1996, p. 5)

Trazer o material didático para crianças para o “mundo das crianças” é fundamental. Sobre esse assunto, Malta (2019, p. 84) menciona que o contexto local deve ser levado para a sala de aula, “ainda que o inglês não seja língua oficial em nosso país (e estado, e cidade, e bairro...), como reafirmação de nossa identidade descolonizada também enquanto falantes da língua inglesa”. É necessário situar o material didático utilizado em sala de aula para que as crianças consigam se reconhecer e reconhecer o seu entorno.

No entanto, devido à falta de parâmetros que regularizem a oferta de ensino de inglês para crianças, encontramos também lacunas na formação de professores, principalmente quando se trata de material didático, o que pode gerar um despreparo da professora ou certa insegurança e desconforto na hora de escolher, adaptar ou elaborar materiais didáticos.

A importância da formação do professor nesse contexto

Com todas as particularidades já mencionadas, entendemos que a preparação das professoras para atuarem na educação linguística para a infância é essencial. Lima e Santos (2017) apontam que os professores estão diante de novas propostas para ensinar e aprender línguas, novos contextos que evidenciam “a indispensabilidade de uma formação inicial mais abrangente e que contemple as reais limitações e/ou dificuldades dos professores de LI” (LIMA; SANTOS, 2017, p. 38). Abordar aspectos relacionados à realidade profissional dessas professoras na formação inicial é de extrema relevância.

Diversas limitações/dificuldades podem ser mencionadas no que se refere ao contexto de atuação da professora de língua inglesa para crianças, entre elas os desafios no planejamento de aula, avaliação e material didático, que constitui o foco do presente texto.

Muitas dessas dificuldades estão relacionadas a uma carência de aprofundamento dos conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e das características do aprendiz criança (ROCHA, 2007), que muitas vezes não está presente no curso de Letras, por ser o foco do curso de Pedagogia. Tal omissão pode ser compreendida quando observamos que a legislação vigente não regulamenta o ensino de língua inglesa para crianças da educação infantil, sendo mencionado apenas no ensino fundamental, a partir do sexto ano (LDB, BRASIL, 1996). No entanto, o questionamento acerca de quem deve atuar como professora de inglês na educação infantil aponta a formação linguística como essencial (ARNOLD; RIXON, 2008, p. 40)

Sabe-se que, na prática, o ensino já se encontra consolidado e em expansão em diversos contextos brasileiros (TANACA, 2017) e, como resultado dessa expansão, muitas universidades começaram a incluir em seus currículos disciplinas eletivas ou obrigatórias relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças (GALVÃO, 2019).

Os aspectos positivos dessa inclusão podem ser percebidos, principalmente quando o tema dos materiais didáticos é abordado. Lima e Santos (2017) trazem a opinião de professores em formação acerca do que deve ser abordado em uma disciplina específica de ensino de inglês para crianças e eles apontam que

Em ordem de importância, o principal aspecto que deveria ter sido abordado em sala de aula durante a disciplina, na opinião dos alunos, era a metodologia do ensino voltada para o trabalho com crianças, seguido de atividades práticas que possam ser usadas em sala de aula, planejamento de aulas, elaboração de material didático, discussão de embasamentos teóricos e pesquisas

realizadas nessa área, uso do computador no ensino de LIC (LIMA; SANTOS, 2017, p. 53).

É possível perceber como os próprios professores-alunos reiteram a importância do tema para sua formação, considerando que o material didático, em suas diversas formas, é parte de sua rotina de trabalho e é essencial para sua atuação em sala de aula.

Sendo assim, entendemos aspectos relacionados à escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos como partes indissociáveis da formação docente, e nos alinhamos com Tonelli e Moreno (2016) acerca do papel da formação inicial e continuada nesse contexto,

Para que o professor se configure como um construtor, modificador e pensador não só do seu material didático, mas da sua realidade de trabalho e se aproprie das teorias contemporâneas da linguística aplicada, é preciso prover de condições concretas e justas a sua vivência profissional e também prepará-lo devidamente na formação inicial e respaldá-lo na formação continuada (TONELLI; MORENO, 2016, p. 109).

Muitos são os benefícios de incentivar uma formação específica, para que a professora tenha liberdade de se sentir segura ao adaptar materiais prontos, construir materiais e escolher os mais adequados para seus alunos, além de ter conhecimentos acerca das atividades adequadas para cada faixa etária e explorar mais os contextos e realidades locais dos alunos.

Cientes do papel chave dos materiais didáticos na formação docente, na próxima seção apresentaremos os dados obtidos em dossiês temáticos da área acerca desse tema, apontando os principais assuntos abordados nos cinco artigos encontrados na pesquisa.

O que revelam os artigos publicados em dossiês temáticos da área?

Para a análise dos dados deste estudo, levamos em consideração três periódicos e quatro dossiês descritos a seguir, considerando as publicações dos últimos cinco anos.

REVISTA	DOSSIÊ	ARTIGOS
Revista PERcursos Linguísticos	Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças (2019)	<p>“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 Malta)</p> <p>Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente (Ana Sara Manhabusque Galvão e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan)</p> <p>Teaching English with young learners: possibilities of critical language education (Liliane Salera Malta e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan)</p>
Revista Via Litterae	Educação linguística na infância (2020)	<p>Ensino de língua inglesa para crianças: Um olhar sobre o desenvolvimento de atividades (Aline Loyola de Aquino e Juliana Reichert Assunção Tonelli)</p> <p>“Brown bear, brown bear, what do you see?” Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na Educação Infantil (Jaqueline dos Santos Sarmento; Lívia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi)</p>
Revista REVELLI	Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças (2017)	<p>Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais (2020)</p>

A Revista PERcursos Linguísticos, da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2019, publicou um dossiê especial sobre

educação infantil, intitulado “Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças”. O dossiê tem nove artigos, dos quais dois textos abordam formação de professores e mencionam, brevemente, material didático.

O texto “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, reflete sobre práticas de letramento crítico na educação linguística de crianças, ao mesmo tempo em que discute como é possível romper com padrões sociais pré-estabelecidos. O texto apresenta materiais didáticos utilizados pela autora e também discute a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A autora usa materiais didáticos em um sentido amplo, não se limitando ao livro didático ou apostila.

No que tange à formação de professores de inglês para crianças, Malta (2019) menciona que os cursos de Letras-Inglês, em sua grande maioria, ensinam a lecionar apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, e que os cursos de Pedagogia, que são voltados para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não oferecem uma formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras. A autora ainda pontua que:

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. (MALTA, 2019, p. 32 e 33)

Malta menciona algo relevante e significativo ao nos apresentar a possibilidade da desvalorização da professora de línguas dentro das instituições de ensino infantil, “isto que, por não ser professor/a em tempo integral naquelas turmas, sua importância na escola tende a ser diminuída” (MALTA, 2019, p.

33). É importante ressaltar que nas escolas de educação infantil, as aulas de inglês têm pouco tempo de duração, algo entre 30 e 40 minutos, em alguns casos podendo ser de apenas 20 minutos, o que é pouco tempo considerando a necessidade de desenvolver uma rotina e propor atividades e projetos que sejam relevantes para as crianças.

A ideia que Malta tem de materiais didáticos segue a mesma linha das autoras deste estudo. Além disso, ela também está alinhada com Tomlinson (2012) e Harwood (2010) quando eles afirmam que material didático é tudo aquilo que auxilia uma professora a lecionar. Malta (2019) menciona que na escola tem acesso a todos os materiais que deseja utilizar em seus projetos, entre eles “papel, lápis, canetinha, massinha de modelar, etc” (MALTA, 2019, p. 35), e ainda menciona que também utiliza materiais de seu próprio acervo, como jogos e livros, assim como seus próprios *tablet* ou celular, caso queira utilizar um aplicativo ou jogos digitais.

Malta menciona o uso de aplicativos e *tablet* para trabalhar o racismo em sala de aula. Em um determinado app, as crianças poderiam escolher o tipo, a cor e o comprimento de cabelo que gostariam de ter. Segundo Malta, a maior parte das crianças escolheu o cabelo liso, pois era aquele considerado o mais bonito. Para mostrar que cabelos cacheados e crespos também são bonitos, a professora-autora utilizou imagens de pessoas com cabelos cacheados e o livro “*This is my hair*”, do autor estadunidense Todd Parr. Segundo Lima e Kawachi

Se esse processo de problematização de estereótipos culturais fizer parte do currículo de LIC, considerando-se - devemos sempre ressaltar - as necessidades desse público-alvo, estaremos caminhando, desde os níveis iniciais da aprendizagem, em direção a um ensino de línguas estrangeiras mais centrado na diversidade, no pluralismo cultural e social dos falantes de LE ao redor do mundo em detrimento de simplificações e generalizações culturais tão comuns atualmente. (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 203)

Malta relata a sua felicidade ao perceber que, no final do projeto, as crianças de cabelos cacheados e/ou crespos estavam indo à escola com os cabelos soltos e se sentindo orgulhosas.

No artigo, “Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente”, por Ana Sara Manhabusque Galvão e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, as autoras analisaram a formação de professores, investigando a atuação de professoras voluntárias de inglês em um projeto de extensão em um Centro de Educação Infantil (CEI) dentro da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Através de entrevistas com as professoras voluntárias, as autoras apresentam discussões sobre material didático.

Galvão e Kawachi-Furlan (2019) mencionam a lacuna na formação de professores de inglês que atuam na educação infantil, assim como na formação de pedagogos que lecionam inglês para esta faixa etária. Ainda existe a falta de parâmetros oficiais, assim como a falta de um currículo para a educação linguística na infância. Elas ainda mencionam que a não obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nesse segmento e nos anos iniciais do ensino fundamental é uma justificativa usada para que essa lacuna na formação de professoras de inglês exista. As autoras fazem perguntas pertinentes: “Diante desta ausência, como os professores que precisam (e querem) atuar na área se manifestam? A que(m) recorrem? Quais são os recursos disponíveis?” (GALVÃO, KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 152).

Em se tratando de material didático, as autoras mencionam que as professoras voluntárias tinham uma visão ampla do que seria material didático, seguindo assim a linha de Tomlinson (2012) e Harwood (2010). Segundo Galvão e Kawachi-Furlan (2019, p. 162), “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”. Os materiais usados pelas professoras voluntárias para desenvolverem o seu próprio material didático eram: papéis

de texturas diferentes, massinha de modelar, rolinho de papel higiênico, caixa de ovo, etc.

As autoras perceberam, através das entrevistas que foram realizadas com as professoras voluntárias, que as escolhas eram muito mais intuitivas do que conscientes. Elas notaram que havia um “certo receio ao fazer essa escolha dos materiais” (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 163). Percebe-se como a falta de regulamentação da oferta da disciplina impacta a formação docente e a falta de sensibilização neste cenário da educação infantil na grade curricular do curso de Letras, fazendo com que as professoras busquem por soluções intuitivas nesse contexto.

A Revista Via Litterae publicou em 2020 um dossiê intitulado “Educação linguística na infância”. Dos nove textos presentes no dossiê, apenas um artigo abordou material didático e formação de professores. Foi encontrado o artigo: “Teaching English with young learners: possibilities of critical language education”, de Liliane Salera Malta e Cláudia Jotto Kawachi Furlan.

O texto traz exemplos de uso e possibilidades de se trabalhar criticamente o material didático em sala de aula. Esses exemplos foram apresentados em um *workshop* promovido pela APLIEPAR (Associação dos Professores de Língua Estrangeira do Estado do Paraná).

As autoras mencionam a procura e o uso da “fórmula mágica” por professoras da educação infantil. Essa “fórmula mágica” é aquela atividade que sempre funciona. Porém, é importante lembrar que esse “sempre funciona” não é garantia, afinal estamos lidando com crianças com níveis de desenvolvimento diferentes e também de contextos diferentes. Além disso, também não há como defender uma única fórmula ou mesmo a existência de uma única fórmula para ensinar crianças. Elas afirmam que:

A formação do professor tem um papel importante na conscientização e sensibilização linguística através da educação de língua crítica com crianças. É importante saber quem está

ensinando e quem está aprendendo, e é igualmente importante saber o que deve ser aprendido de acordo com o contexto.” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 158)

As autoras apresentam uma maneira de se trabalhar a língua criticamente com crianças por meio do livro “The Family Book”, do Todd Parr. O livro apresenta famílias variadas e, em uma página, são apresentados duas mulheres e dois homens. Kawachi-Furlan e Malta (2020) mencionam que algumas professoras poderiam usar essa oportunidade para falarem de famílias LGBTQIA+, mas que em alguns contextos esse tópico poderia ser censurado. Lima e Kawachi afirmam que:

A esse respeito, é preciso destacar a relevância de se implementar, desde os níveis iniciais de ensino de LE, um processo contínuo de investigação e questionamento das diferenças. Isso porque, conforme discute Silva (2005), para que a tolerância e o respeito ao diferente sejam alcançados, é fundamental que os alunos sejam orientados para refletir criticamente e colocar em suspenso noções de preconceito, marginalização e desigualdade. (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 203)

As autoras então expõem seus pontos de vista, e mencionam que uma boa alternativa seria deixar as crianças se expressarem. Algumas poderiam falar de casais homoafetivos, porém outras poderiam falar que aquelas figuras representam a mãe e a avó, ou o pai e o avô, trazendo assim os seus próprios contextos para a sala de aula. Kawachi-Furlan e Malta (2020, p. 162) ainda citam Paulo Freire (2005) para ratificar o que foi dito, que:

Precisamos educar crianças para a liberdade e não para a dominação, considerando “pessoas em suas relações com o mundo”, e deixar as crianças expressarem seus pontos de vista e suas relações com o mundo é educação como prática de liberdade. (FREIRE, 2005, apud KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 162)

Possibilitar às crianças a liberdade de se expressar em sala de aula é importante, já que elas carregam consigo uma bagagem própria, de experiências e vivências que são construídas com suas famílias e comunidades. Permitir que a criança apresente o seu contexto é possibilitar que ela faça parte de sua educação linguística. A criança deixa de ser coadjuvante para se tornar uma das principais peças no seu processo de ensino-aprendizagem. Rocha (2007, p. 286) argumenta que “as crianças aprendem melhor quando elas são responsáveis pelo seu trabalho, ou seja, quando elas têm a oportunidade de experienciar por elas próprias”.

Outra revista considerada neste artigo foi a Revista REVELLI (Revista de Educação, Linguagem e Literatura), que publicou dois dossiês específicos dentro desse tema. O primeiro é o dossiê “Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças”, volume 9, número 4, de 2017. Nesse dossiê foram publicados sete artigos, sendo que apenas um apresenta foco em materiais didáticos.

O texto “Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades”, das autoras Aline Loyola De Aquino e Juliana Reichert Assunção Tonelli, traz um foco muito pertinente, procurando refletir acerca da relação entre professores, alunos e materiais nas aulas de língua inglesa para crianças. O artigo faz uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de atividades e a prática docente, a partir do desenvolvimento de quatro unidades didáticas. De acordo com as autoras, o cenário tem muitos fatores agravantes, como a falta de parâmetros curriculares, a falta de formação inicial apropriada e pouca oferta de formação continuada, sendo assim, “uma das consequências decorrentes desse cenário é a falta de materiais que se adequem à realidade infantil” (AQUINO; TONELLI, 2017, p. 59). É possível perceber como esses fatores estão intimamente relacionados, quando se fala em formação docente, ensino e materiais didáticos.

As autoras trazem uma abordagem prática juntamente com a reflexão teórica, preocupada com o auxílio real que pode ser

fornecido aos professores. Sendo assim, o objetivo foi suprir a necessidade de ferramentas auxiliares para avaliar os materiais disponíveis, e o artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de quatro unidades didáticas. Com o foco na prática, é construído um roteiro que pode ser usado como modelo para outros professores, auxiliando no preparo das aulas e desenvolvimento de atividades. O roteiro “reúne uma lista de perguntas que conduzem a outras perguntas e objetiva levar o professor a refletir sobre o processo de desenvolvimento de atividades de ensino de LIC” (AQUINO; TONELLI, 2017, p. 68), organizadas como uma lista de checagem.

Esse roteiro é apresentado juntamente com uma reflexão acerca da carência da formação inicial no Brasil, que evidencia a importância desses materiais de suporte e auxílio à prática docente. Outro aspecto desenvolvido é o aprimoramento durante a própria prática, muitas vezes de forma “autônoma e diversificada” (AQUINO; TONELLI, 2017, p. 59). Dessa forma, o texto traz reflexões pertinentes e procura interligar o ensino, a formação docente e os materiais didáticos nas problemáticas que são abordadas.

O segundo dossiê da Revista REVELLI, “Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais”, é parte do volume 12 (2020). Este dossiê é composto de 17 artigos, dos quais apenas um apresentou foco em materiais didáticos.

O texto “*Brown bear, brown bear, what do you see?* Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na educação infantil”, das autoras Jaqueline dos Santos Sarmento, Lívia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi, traz um foco específico em material didático, neste caso a contação de história. A geração de dados para a pesquisa incluiu um projeto didático de língua inglesa por meio de história infantil, com observações de aula, diário de campo e gravações. Entretanto, o texto não menciona a formação docente, focando no ensino, e no uso das histórias infantis em sala de aula.

A pesquisa contou com observação de aula em uma escola da rede pública, com a escolha da história *"Brown bear, brown bear, what do you see?"* de Bill Martin Jr., que tinha relação com o vocabulário com que as crianças já tinham familiaridade. Em um projeto de seis aulas, foi trabalhado o vocabulário, personagens, e diversas atividades lúdicas relacionadas à temática (SARMENTO; MOTTIN; ALDROVANDI, 2020).

As autoras defendem que as histórias infantis "não só contribuem para a aprendizagem da língua, como também permitem que a criança desenvolva sua forma de se comunicar e agir no mundo" (SARMENTO; MOTTIN; ALDROVANDI, 2020, p. 2-3), e destacam que cabe ao professor escolher a história apropriada para os alunos e criar um ambiente acolhedor durante a contação de histórias.

Apesar de não citar de forma explícita a formação docente, as autoras apontam que o gênero histórias infantis "somente é considerado um método de ensino quando o professor reconhece a função e a intenção desse objeto em suas práticas" (p.6). Entendemos que o processo de formação é um dos responsáveis por dar este aporte à professora, fornecendo ferramentas que auxiliem nesse processo em torno dos materiais didáticos e do planejamento da prática docente. O texto também traz argumentos pautados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, apresenta os eixos estruturantes, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, enfatizando que, em sua prática pedagógica, a professora deve agir com intencionalidade educativa.

A partir do relato, as autoras refletem que mesmo com uma carga horária pequena de seis horas já é possível produzir atividades significativas com as crianças, evidenciando a importância desses momentos e do desenvolvimento das temáticas durante as aulas de língua inglesa na educação infantil.

Conclusões

Apesar de pesquisas na área de educação infantil estarem presentes em publicações, e ainda que elas tratem sobre a formação de professores e material didático de inglês para crianças, nota-se que, com base nos dados analisados, há pouca representatividade em pesquisas sobre formação de professores e material didático para a educação infantil (0 - 5 anos) quando abordados juntos.

De quatro dossiês temáticos sobre educação infantil analisados, totalizando 42 artigos, apenas cinco abordaram material didático e formação de professores. Percebe-se que este é um número relativamente baixo para uma área que está em constante crescimento.

O ensino de língua inglesa na educação infantil envolve conhecimentos acerca dos interesses e habilidades da criança em cada faixa etária, conhecimento linguístico, afeto, atenção, preparo e uso de materiais didáticos, despertar o interesse das crianças, entre muitos outros fatores (LIMA; SANTOS, 2017), que destacam as particularidades da área. Diante desse contexto de desenvolvimento infantil, o maior benefício da formação docente para a escolha, adaptação e elaboração de materiais didáticos é para as crianças, quando suas capacidades de explorar o mundo e construir conhecimento podem ser melhor desenvolvidas nas aulas de inglês.

Referências

AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: Um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI** v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 58-76. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

ARNOLD, W.; RIXON, S. Materials for Teaching English to Young Learners. In: TOMLINSON, B. (Ed.) **English Language Learning Materials: A Critical Review**. London: Curriculum, 2008, p. 38 - 58

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 249 - 271.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. In: MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; GUILHERME, M. (Edts.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 183-206

GALVÃO, A. S. M. **English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities**. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: Considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019.

GALVÃO, A. S. M.; ASSIS, E. P.; LIMA, A. P. Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae** (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 211-232, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630895>

GHOSN, I. K. Whole language EFL with children's literature: The way it worked in one Kindergarten class. **ERIC - Education Resources Information Center**, 1996, p. 3 - 18

GHOSN, I. K. Talking like Texts and Talking about Texts: How Some Primary School Coursebook Tasks are Realized in the Classroom. *In*: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. Bloomsbury, 2003, p. 291 - 305.

GHOSN, I. K. **Storybridge to second language literacy. The theory, research and practice of teaching English with children's literature**. IAP-Information Age Publishing. ISBN: 978-1-62396-277-7, 2013.

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2008. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-039-1.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. *In*: HARWOOD, N. (Ed.). **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. 1st ed. Cambridge University Press, p. 3 – 30, 2010.

KAWACHI-FURLAN, C.J; MALTA, L.S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae** (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M.M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. *In* ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: Desafios em tempos de globalização e internacionalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: O fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI**, v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 37-57. ISSN 1984 – 6576.

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**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MALTA, L. S. *“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. **PERcursos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019.

ROCHA, C.H. 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.

SARMENTO, J. S.; MOTTIN, L. P.; ALDROVANDI, M. *“Brown bear, brown bear, what do you see?”* - Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na Educação Infantil. **REVELLI**, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais. ISSN 1984-6576.

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

TOMLINSON, B. **Material development for language learning and teaching**. Cambridge Journals, Cambridge. v. 45. n. 2. p. 143 - 179, 2012.

TONELLI; J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

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. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Paraná: Appris, 2017. pp. 17-39.

ZANOTELLI, R. N. **Reflections about research in teaching material and English for Young Learners**. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Capítulo 10

Estágio remoto: um relato de experiência do ensino da língua inglesa nos anos iniciais

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato

Introdução

Desde o surgimento do vírus SARSC-Covid 19, em dezembro de 2019, o mundo tem sofrido alterações de diferentes naturezas. No campo da educação, teoria e prática ganharam novos formatos, seja no dia a dia das aulas remotas, síncronas, assíncronas, híbridas, rotativas, ou no desenvolvimento de pesquisas (BATISTA et al, 2022; FINARDI, 2020) que documentam e investigam aquilo que muitos chamam de “o novo normal”.

No curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel, não seria diferente. Em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas, depois de 5 meses de treinamento, organização e planejamento para docentes, discentes e servidores, o ensino começou a ser realizado de maneira remota. E, assim como as aulas, os estágios passaram a ser desenvolvidos pela plataforma *Teams*. Com a intenção de garantir a qualidade da formação docente, bem como das atividades que seriam realizadas com os/as estudantes nos campos de estágio, os/as docentes responsáveis por tal prática a organizaram por meio de projetos de extensão.

Neste relato de experiência, compartilharei o percurso traçado por licenciandos/as do segundo ano de Letras que participaram do projeto: “Leitura e ensino: narrativas tradicionais brasileiras” e, por meio dele, atuaram com o ensino de inglês em turmas do 3º ano de

uma escola municipal também em Cascavel, onde o espanhol é a língua estrangeira obrigatória na grade curricular.

Assim, a tão discutida inexistência de diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais, somada a ausência da língua inglesa nas escolas municipais de Cascavel, bem como a implementação de aulas e estágios online, síncronos e assíncronos, foram a força motriz por trás do trabalho realizado. Como objetivo, irei relatar, através das minhas lentes de professora formadora e supervisora, a experiência deste estágio obrigatório remoto, realizado em forma de projeto de extensão.

Para isso, estruturei este texto em 2 seções. Primeiramente farei uma descrição pormenorizada do nosso contexto de atuação: o estágio que virou projeto. Em seguida, narrarei os passos percorridos para a produção e gravação do material desenvolvido, dialogando com pesquisadores/as que alicerçaram nosso trabalho. Por fim, apresentarei alguns desafios e resultados.

“Leitura e ensino: narrativas tradicionais brasileiras”: o estágio que virou projeto

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é uma instituição *multicampi*, ou seja, ela possui 5 campi na região oeste e sudoeste do estado do Paraná nas seguintes cidades: Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Francisco Beltrão e Toledo. Os cursos de licenciatura estão presentes em quatro delas, quais sejam: Foz do Iguaçu, Cascavel, Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon.

A experiência que será relatada aqui ocorreu no campus de Cascavel, no curso de graduação em Letras Português-Inglês. Em 16 de março de 2020 as atividades letivas presenciais foram suspensas devido à pandemia do Covid-19, e em 17 de agosto iniciamos a oferta de disciplinas em formato de ensino remoto. O ano letivo de 2020, ano de desenvolvimento deste projeto, acabou em 31 de setembro de 2021, enquanto o ano letivo de 2021 teve início em 3 de novembro de 2021.

O projeto de extensão, *Leitura e ensino: narrativas tradicionais brasileiras*, surgiu para atender duas demandas: o cumprimento do estágio obrigatório por parte dos licenciandos/as do segundo ano de Letras na Unioeste, bem como a oportunidade de contato com as línguas inglesa e italiana por estudantes das escolas municipais, haja vista que somente a língua espanhola está na grade curricular como disciplina obrigatória, como consta:

Dada a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira na atualidade, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel optou por inserir a **Língua Espanhola** na grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), objetivando que o aluno, além de interagir com os diversos aspectos de outro idioma, conheça outra realidade linguística e cultural”. (CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação, 2020)

Enquanto disciplina, o estágio foi regido por uma professora coordenadora, a qual era responsável pelas aulas teóricas e, a partir dessas aulas, tendo em vista o contexto atípico e a primeira experiência com o estágio de maneira remota, surgiu a iniciativa de trabalharmos com narrativas tradicionais brasileiras.

Desta forma, a professora deu início ao projeto cujo objetivo era: “trabalhar com alunos do ensino fundamental I os gêneros discursivos lenda, poema, parlenda, fábula, conto e cantiga, tendo em vista a divulgação e a valorização da cultura e de saberes tradicionais e ancestrais do povo brasileiro, considerando a pluralidade e a diversidade que nos constitui enquanto nação”. Para isso, nosso trabalho teria como foco a leitura e seria realizado via miniaulas assíncronas, ou, em outras palavras, com vídeos curtos de contação de histórias.

Nesta primeira fase do projeto, os encontros teóricos foram pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2008) e no Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel - volume II (CASCAVEL, 2020).

Depois deste momento, os/as estudantes foram organizados em 5 grupos e designados aos professores/as supervisores/as. Assim, atuei como professora supervisora dos 11 licenciandos/as na segunda série do curso de Letras que se formarão em licenciatura dupla, Português e Inglês, e intitulamos nosso módulo de *Our Brazilian Culture*, o qual foi subdividido em 4 módulos, ou seja, 4 atividades de contação de histórias.

Enquanto professora em formação, no terceiro ano de graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto do PIBID na Universidade Estadual de Londrina, cujo curso de Letras, licenciatura única em inglês, pode ser considerado pioneiro nas práticas de ensino colaborativo por meio da inserção de professores/as em formação, professora formadora e professora colaboradora, juntos, na sala de aula.

Tal experiência, ainda na formação inicial, marcou toda a minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, quando começamos as orientações no estágio obrigatório, para mim, trabalhar colaborativamente aconteceu de forma natural.

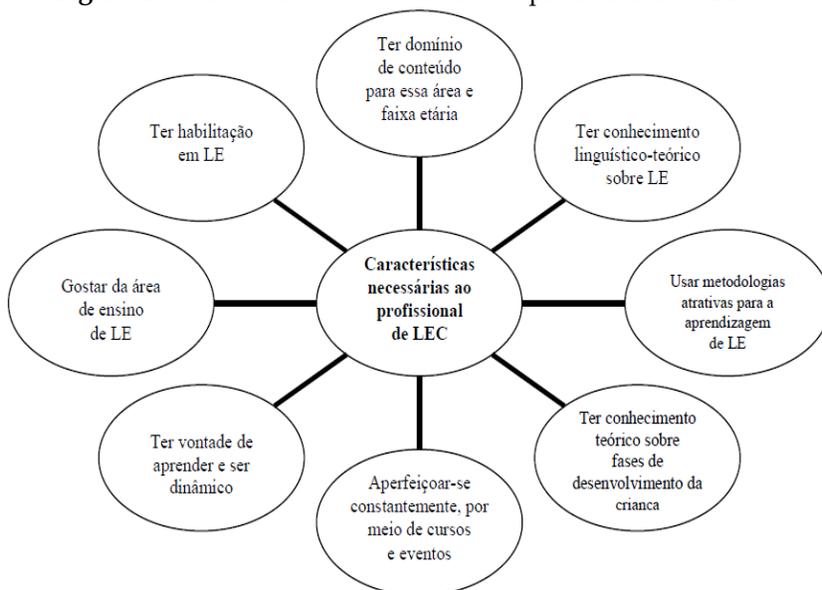
Nossos encontros semanais passaram a ocupar a carga horária da disciplina e começamos a discutir a dinâmica do nosso trabalho, o qual foi embasado em perspectivas colaborativas e no ensino de inglês nos anos iniciais por meio da contação de histórias, e que apresento a seguir.

Luz, câmera, ação: gravação das *Storytelling*

Para darmos início à organização da nossa prática, apresentei aos professores/as em formação inicial o atual panorama do ensino de inglês para crianças no Brasil. Discutimos sobre a não obrigatoriedade de oferta no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a ausência de políticas públicas e diretrizes orientadoras do ensino (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, por exemplo) e a exigência de contratação de profissionais graduados nesta licenciatura específica, Letras-Inglês, quando a oferta for realizada. Ademais, apesar das inúmeras iniciativas

práticas e teóricas na área, a formação de professores/as para atuarem com o Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC) ainda é um desafio, haja vista a complexidade de saberes específicos almejados, como levantado por Santos e Benedetti (2009):

Figura 1 – Características necessárias ao profissional de LEC.



Fonte: Santos e Benedetti (2009).

Depois de discutirmos tais características docentes e o cenário atual do ensino de LEC, passamos a relacionar os objetivos do projeto - trabalhar gêneros discursivos como lendas e fábulas – à prática de estágio específica deste grupo: o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste contexto, a contação de histórias é uma prática consolidada, inclusive para além dos domínios da sala de aula e, como narra Silva (2013), desde a Idade Antiga. E seus benefícios são incontáveis. Para Tonelli (2004), ao focarmos nas narrativas infantis, essas podem contribuir para que as crianças enfrentem obstáculos, trabalhem suas emoções, reinterpretem o mundo em que estão inseridas. Ao recontarem histórias, além de terem a

oportunidade de repetir e assimilar novos vocabulários na língua estrangeira as crianças aprendem a se posicionar, compartilhar opiniões, pensamentos, suas marcas, afinal “a criança, que não é uma tábula rasa, não repete a história, mas, sim, usa sua referência de mundo para subsidiar, expandir e interpretar as palavras que leu e/ou ouviu” (SILVA, 2013, p.35).

Por medidas de segurança, além do estágio ser remoto, todos os encontros e orientações foram virtuais também através do *Teams*, onde criamos uma sala de aula para nos encontrarmos, compartilharmos materiais e estipularmos datas para o cumprimento das atividades. Nossa comunicação mais imediata também ocorria via *WhatsApp*.

A primeira atividade assíncrona destinada aos licenciandos/as foi assistir uma videoaula produzida pelo Londrina Global e responder alguns questionamentos em relação ao seu formato e produção:

WATCH THE VIDEO AND ANSWER:

<https://www.youtube.com/watch?v=raNxOvQ6iVQ>

- 1) *How long is the video?*
- 2) *How does the teacher start the video?*
- 3) *What about the end?*
- 4) *Pay attention to the language. How much English does she use? And Portuguese? What is said and what is written?*
- 5) *How much time do you think it was spent to develop this video?*
- 6) *What kind of “before and after activities” could have been done from this video?*
- 7) *What kind of feedback does she provide during the video?*
- 8) *How does she interact with the students?*
- 9) *Is there repetition?*
- 10) *What about singing and playing?*
- 11) *What types of apps and digital resources were necessary to develop this video?*
- 12) *How many characters are there in the video? Who are they?*

Nos encontros posteriores, além da discussão dessa atividade, passamos a observar e analisar outros vídeos produzidos tanto pelo Londrina Global, como pelo grupo de pesquisa FELICE e, juntos, definimos as diretrizes do nosso trabalho.

Das diversas características do trabalho colaborativo, a meu ver, a mais relevante é o chamado trabalho ombro a ombro. Ou seja, todos os membros estão na mesma posição hierárquica, um ao lado do outro e não um acima e outro abaixo. Como afirmam Techman et al (2018, p.456):

Reconhecer que a aprendizagem está inserida nas relações sociais, fazemos esforços para minimizar as hierarquias de forma que cada contribuição para a discussão do grupo, por mais periférica que seja, seja reconhecida como legítima e valiosa. Este reconhecimento contribui para o sentimento dos/as professores/as de fazerem parte e serem importantes para o esforço geral de formação do grupo.

Assim, enquanto professora supervisora, eu fazia sugestão de textos teóricos e vídeos com exemplos práticos, designava atividades e acompanhava o desempenho dos grupos, mas os componentes dos vídeos e *handouts* foram todos sugeridos e democraticamente votados por todo o grupo. Estipulamos que cada módulo faria 2 ou 3 vídeos, sendo, obrigatoriamente, 1 deles de vocabulário para o entendimento da contação de história e outro com a *storytelling*.

Os vídeos teriam duração de no máximo 8 minutos e sem tempo mínimo. Todos foram postados no canal do *Youtube* do curso de Letras criado para este projeto. Definimos que a contação da história deveria ser feita com a tela dividida ao meio, de um lado o/a teacher narrando a história, para darmos visibilidade e valorização aos “movimentos físicos, explicações verbais e [...] grandeza dos detalhes” (SILVA, 2013, p. 34) e, do outro lado, as imagens da história sendo contada, pois como sugere Cameron (2008), mantivemos as “gravuras grandes para que o acesso visual seja facilitado”, assim, as crianças podem “associar o que ouvem

ao que veem, ou seja, poderão vincular a LE com os itens e as ações ilustradas nas gravuras” (SILVA, 2013, p.34).

Na imagem a seguir, compartilho uma licencianda fazendo a apresentação do vídeo de vocabulário. Para Cameron (2008) e Wright (1995), ensinar o vocabulário chave antes da contação da história facilita a associação entre as palavras e a compreensão da história. Assim, os vídeos foram compostos pelas palavras-chave de cada história contada. Neste exemplo, *frog*, a imagem do sapo e a *teacher* pronunciando a palavra e incentivando as crianças a repetirem em casa.

Figura 2 – Licencianda apresentando o vídeo de vocabulário



Fonte: Youtube.

Como já explicado, nos vídeos da contação das histórias, mantivemos o mesmo padrão: rosto do/a *teacher* que narra a história e as imagens do livro escolhido.

Figura 3 – Licencianda fazendo a contação da história



Fonte: Youtube.

Também definimos que todo módulo teria, além dos vídeos, um *handout* com atividades para serem realizadas antes ou depois das crianças assistirem aos vídeos. A atividade impressa era uma exigência das escolas municipais em Cascavel e já fazia parte da organização do ensino remoto emergencial. Deste modo, depois de definido que trabalharíamos em uma escola específica e somente com as turmas do 3º ano, somamos o montante total de 66 crianças e fizemos 66 cópias dos *handouts* de todos os 4 módulos.

Em cada encontro virtual do grupo uma atividade era definida e outra compartilhada. Explico, ao discutirmos a importância de termos uma vinheta de abertura dos vídeos, buscávamos um/a voluntário/a para fazê-la e essa pessoa teria a semana seguinte para desenvolver e apresentar a vinheta na próxima reunião. Por meio de tal organização, desenvolvemos vinhetas de abertura, de fechamento, o mascote, modelo para o *handout* e, assim, conseguimos padronizar todos os vídeos e atividades do nosso módulo *Our Brazilian Culture*.

Figura 4 – Vinheta padrão de abertura dos vídeos



Fonte: Youtube.

Nosso mascote, por exemplo, foi escolhido por representar Cascavel, onde a própria prefeitura faz uso das capivaras como símbolo da cidade, e a bandeira do Brasil ao fundo com o intuito de registrar a valorização da nossa cultura-identidade brasileira, foco do projeto.

Figura 5 – Mascote escolhido colaborativamente



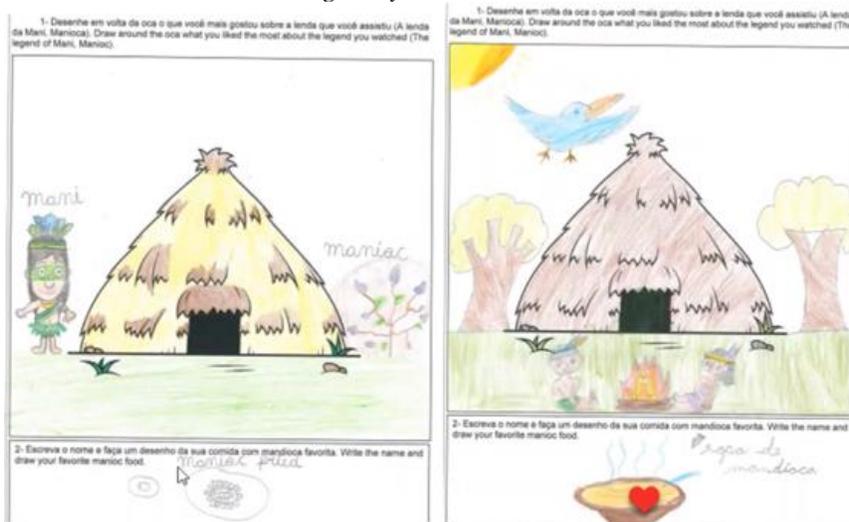
Fonte: Youtube.

Além dos encontros semanais com todos/as os/as estudantes, fazíamos orientações individuais com cada dupla/trio. E, concomitantemente com a definição das diretrizes para a produção dos vídeos, os pequenos grupos também liam histórias brasileiras para definirem qual iriam utilizar. Indiquei obras escritas em inglês por autores/as brasileiros/as, tais como: *Koffy Kid*, *Monica's Gang* e *Lara's Black Dolls*, mas todos os 4 grupos optaram por traduzirem lendas brasileiras. Dessa forma, trabalhamos com tradução e adaptação dos textos e obtivemos nossos 4 módulos: *The Legend of Boto Rosa*, *The Legend of Curupira*, *The legend of Mani*, *Manioc*, *The Legend of Water Lily*.

Depois de terem escolhido, traduzido e adaptado as histórias, os grupos começaram a gravação dos vídeos. Uma primeira versão foi gravada e disponibilizada para todos/as por meio do *google drive*, juntamente com a primeira versão do *handout*. Realizamos, então, uma *peer review*, por meio de uma rubrica de avaliação desenvolvida por todos/as, levando em consideração as próprias diretrizes definidas para a criação dos vídeos. Assim, cada grupo assistiu aos vídeos e realizou as atividades desenvolvidas por outro grupo. Em seguida, discutimos todas as avaliações no nosso encontro síncrono semanal. Ao final, novas versões dos vídeos e *handouts* foram desenvolvidas.

A entrega das atividades foi feita pelos próprios grupos em dias e horários acordados com a escola. Os/as responsáveis pelas crianças receberam as cópias e depois de 15 dias as retornaram na escola, onde elas foram buscadas e corrigidas. Adiante, compartilho duas atividades realizadas por alunos/as da escola municipal.

Figura 6 – Exemplo da atividade realizada pelas crianças no módulo *The legend of Mani, Manioc*



Ao término da prática, os/as licenciandos/as desenvolveram o relatório final de estágio e tivemos um encontro online com todos os/as professores/as supervisores de estágio, bem como os demais licenciandos/as para a socialização deste estágio. Conhecemos, portanto, a contação de histórias também em italiano e português.

Nesta oportunidade também, as licenciandas que elaboraram o módulo *The Legend of Water Lily* contabilizaram que das 66 cópias feitas e entregues na escola, 55 foram recebidas e concluídas, indicando um engajamento expressivo por parte das famílias e das crianças, principalmente se considerarmos a ausência de um/a professor/a específico/a e regular de língua inglesa nesta escola.

Considerações finais

Em seu *Ted Talk*, Brene (2011) se auto identifica uma pesquisadora contadora de histórias, já a escritora nigeriana, Chimamanda, narra sobre o perigo de histórias únicas (2009) e se

considera uma contadora de histórias. Minha intenção neste artigo foi contar uma história. A história de licenciandos/as do curso de Letras da Unioeste que, em 2021, realizaram, pela primeira vez na instituição, o estágio obrigatório de forma remota e o fizemos a partir da contação de histórias para crianças.

O primeiro desafio que enfrentamos foi decidir qual história da nossa cultura-identidade brasileira usar, haja vista a escassez de livros infantis produzidos por brasileiros/as e escritos em língua inglesa. Além disso, a exclusão da disciplina de língua inglesa na grade curricular obrigatória dificultou o contato com as escolas, pois não havia um/a docente específico/a responsável pela disciplina de inglês, fator que culminou em outra adversidade: o retorno das crianças. Não sabemos ao certo quais foram as reações, dúvidas e comprometimento com as atividades por parte das crianças. O material foi desenvolvido, entregue e recolhido. Desafio comum neste cenário pandêmico de aulas remotas.

Por outro lado, acreditamos que o número de crianças que assistiram e podem ainda assistir aos vídeos é maior do que aquele que seria alcançado no estágio regular. Em outras palavras, mais estudantes podem ter acesso, de onde e quando puderem. E mais, por se tratar de um município cuja língua estrangeira obrigatória é o espanhol, a realização da contação de histórias de maneira assíncrona foi a garantia de contato com a língua inglesa.

Em relação à formação profissional desses licenciandos/as, vale mencionar que um grupo apresentou o trabalho realizado no V EPIC, iniciando não somente a carreira docente, mas também acadêmica. Ademais, nos relatórios finais do estágio, há relatos satisfatórios dos/as discentes no que diz respeito à inovação, oportunidade de aprender e fazer diferente a partir do confronto, pois, como afirmam Batista et al (2022, p.13):

Contextos de crise, a despeito das consequências negativas, também geram oportunidades e aberturas à experimentação. Nesse sentido, a suspensão das aulas presenciais trouxe, ainda que de forma não planejada e sistematizada, intensa busca pela

modernização do processo de aprendizagem-avaliação-ensino, em uma tentativa de proporcionar aos alunos a continuidade de seu desenvolvimento.

Por fim, o estágio regular que virou projeto e contou histórias foi uma oportunidade de crescimento e aprendizagem para todos/as. Os/as professores/as em formação inicial, ainda no segundo ano, tiveram contato com diversas áreas, tais como: uso de tecnologias, tradução, ensino de línguas estrangeiras para crianças, cultura-identidade brasileira, ensino colaborativo, ensino remoto, contação de histórias, relações Étnico-Raciais e tantas outras. Espero que tenham, assim como eu, se divertido no percurso. E convido você, leitor/a, a conhecer o trabalho narrado aqui e que está disponível no *Youtube*.

Referências

- BRASIL, 2008. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**.
- BATISTA, E. G.; SAITO, L. M.; MORAES, I. T.; FRANCO, G. R. F.; FERNANDES, G. M. Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 1, p. AG1, 2022.
- CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- FINARDI, K. R., CÓ, E. P.; BRITO, G. A. **Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais**. Redoc, Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 112 Set/Dez 2020.
- SANTOS, L. I. S; BENEDETTI, A. M. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, jul./dez, 2009.

SILVA, T. A. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

TECHMAN, G.; LE VESQUE, M; KEBOA, M.; DANISH B.; MASTORAKIS, K.; NORONHA, C.; SANTOS, R.; SINGH, H.; MACDONALD, M. Group Peer Review Reflections on a Model for Teaching and Learning Qualitative Inquiry. **International Review of Qualitative Research**, Vol. 11, No. 4, Winter 2018, pp. 452–466. ISSN 1940-8447, eISSN 1940-8455.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa: um olhar sócio-histórico**. *Entretextos*, Londrina, v. 4, p. 143-157, jan. dez. 2004.

TONELLI, J. QUEVEDO-CAMARGO, G. SABERES NECESSÁRIOS ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista* v. 11, n. 1 p. 583-607 jan./jun. 2019.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. New York: Oxford University Press, 1995.

https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability/transcript?language=en#t-71331. Acesso em: dezembro de 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=103s>. Acesso em: dezembro de 2021.

Capítulo 11

Professores de língua inglesa para anos iniciais do ensino fundamental público: hiatos e resiliência

Emanuelle Avelar Gomes Costa
Rita de Cássia Barbirato

Introdução

Com o profuso interesse gerado em torno da aprendizagem de Língua Inglesa (LI) cada vez mais cedo, o que tem atingido até as crianças da Educação Infantil, as instituições de ensino têm se empenhado para garantir a oferta de Língua Inglesa para Crianças (LIC) em seus currículos. Essa circunstância já tem influenciado os cursos livres de idiomas há algum tempo, de modo que o ensino de LIC já tem sido uma prática comum desse contexto, bem como em escolas privadas da Educação Básica (ANTONINI, 2009; GARCIA, 2016; SILVA, 2012).

No entanto, com o objetivo de estender aos diferentes contextos as possibilidades e o “potencial transformador” (ROCHA, 2008) que o ensino da Língua Estrangeira (LE) proporciona, surgiram iniciativas pontuais que também promoveram a inserção da LI na grade curricular de escolas públicas. Em São Paulo, no ano de 2014, algumas escolas incluíram o ensino de LI na grade curricular, mesmo “com escassos documentos ou parâmetros formalizados, indicando caráter experimental” (PÉRICO, 2018). A ausência de documentos que regem esse ensino se deve a não obrigatoriedade do ensino de LE para o Ensino Fundamental I no Brasil (AVILA e TONELLI, 2018; TONELLI e AVILA, 2020), porém apesar do ensino de LIC não ser

obrigatório, ele também não é proibido, o que deixa brecha para a sua inclusão “antecipada”.

Diante disso, tendo conhecimento da influência positiva que a LE pode ter no desenvolvimento das crianças (TANACA, 2017), nos debruçamos sobre o fazer pedagógico de professores que atuam nesse cenário. O ensino de LIC em escolas públicas é uma nova área que emerge no contexto educacional, portanto, são necessários novos conhecimentos acerca dessa novidade no perfil de aluno a ser atendido pelos professores de LI, bem como novas dificuldades para desempenhar o papel de professor. Por esse motivo, neste recorte, destacamos quais as principais dificuldades encontradas por esses profissionais para atender a essa nova demanda.

Para tanto, desenvolvemos esta pesquisa de cunho etnográfico com professores que atuam em salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental I (EFI), em três diferentes escolas estaduais do interior do estado de São Paulo, visando identificar quais obstáculos os professores têm encontrado em seu fazer pedagógico, desde o planejamento de suas atividades, até o seu desenvolvimento em classe. Os professores participantes receberam os codinomes Carla, Edgar e Guilherme, respectivamente, para manter o anonimato. Para a coleta e geração de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionário, gravações de áudio e notas de campo. A utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa fundamenta-se pelo princípio da triangulação, de acordo Cohen e Manion (1981, apud ROCHA, 2006) os diferentes olhares e ângulos sobre o mesmo fato contribuem para uma visão mais ampla, justa e análoga à realidade, gerando uma melhor compreensão acerca do fenômeno estudado.

Pressupomos que inteirar-se da prática já existente, antes de propor mudanças ou alternativas em busca de melhorias, é primordial. Podendo, desta forma, ter conhecimento do que já tem tido resultados positivos e quais as dificuldades os professores têm encontrado em relação ao ensino de LIC. Sendo assim, os próprios envolvidos no contexto podem, mesmo que

indiretamente, partilhar suas práticas e expor seus obstáculos, a fim de estimular mais estudos, políticas, investimentos na formação e outras melhorias para toda a classe de professores de LIC, tendo em vista que os professores que atuam nesse contexto não possuem diretrizes federais para regerem suas práticas, o que influencia diretamente em sua prática e nas dificuldades encontradas no processo.

A inexistência de políticas para a regulamentação pode gerar discrepâncias em relação ao conteúdo trabalhado nas diferentes escolas, bem como à maneira de atuação e abordagem que espera-se ser desenvolvida pelos professores de LIC, o que estabelece uma relação direta com a formação desse profissional. Essa atual configuração da LIC, permeada de incertezas e organizada de maneira aleatória e desconexa, nos compele a concordar com Brewster, Ellis e Girard (2002, p.4), quando descrevem tal cenário como uma “colcha de retalho”.

Ausência de políticas linguísticas para o ensino de LIC no Brasil

A obrigatoriedade para a inclusão de uma LE no currículo escolar de nosso país iniciou-se a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Tal fato pode ser verificado adiante por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, artigo 26º, parágrafo 5º, afirma que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Observando a lei apresentada, percebemos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I não possuem uma LE obrigatória em seu currículo, mas também não proíbe a inserção

de uma LE nas séries iniciais. Dessa forma, hoje encontramos escolas que oferecem esse ensino de línguas estrangeiras desde a Educação Infantil. Tendo como referencial a divisão feita por Bohn (2003), talvez poderíamos supor uma quarta etapa para esse ensino, nesse sentido, Assis (2018, p.78) afirma que este é

[...] o início de um processo histórico que vem fortalecendo a presença de uma nova disciplina em um segmento de ensino antes não tão procurado e acessível nas escolas brasileiras: estamos tratando do aparecimento formal, porém facultativo, da LI nas grades curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental no país; a LIC.

Tendo em vista a ausência de políticas que determinem a obrigatoriedade da inclusão da LI no EFI e EM (AVILA e TONELLI, 2018; TONELLI e AVILA, 2020), questionamos, então, em que momento, exatamente, a LIC tomou proporções tão consideráveis. De acordo com Colombo e Consolo (2016) o início da história do ensino de LEC ainda é incerto, pois, mesmo antes da Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), já era possível encontrar estudos para esse contexto de ensino. De acordo com os autores “alguns institutos de idiomas voltados especificamente ao público infantil garantem oferecer o ensino desde o final da década de 1960 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil.” (COLOMBO e CONSOLO, 2016, p.55). Além disso, o número de pesquisas sobre o assunto vem crescendo nos últimos anos (TONELLI, 2005; SANTOS, 2005, 2009; ROCHA, 2006; RINALDI, 2011), ressaltando, dessa forma, a relevância do tema.

Rocha (2006), com o intuito de compreender o percurso histórico do ensino de LEC no Brasil, traçou uma possível rota que apresentasse o caminho de inclusão da LE no contexto infantil. De acordo com a autora, esse ensino partiu dos cursos livres de idiomas, para as escolas de ensino privado, até chegar às escolas públicas.

A inserção desse ensino nas escolas públicas se caracteriza como iniciativa particular de cada município, não só com objetivos mercadológicos, a fim de promover melhores possibilidades ao futuro da criança, mas, com o objetivo democrático de incluir esse ensino a todas as crianças, motivando os municípios a incluírem a LI no EFI. Vemos isso a partir de alguns projetos pontuais que já foram engendrados em alguns municípios, visando a sistematização e organização do ensino. Esses projetos são desenvolvidos por estudiosos da área (AUGUSTO-NAVARRO, 2003; ROCHA e SANDEI, 2005; ORTENZI, TONELLI e GIMENEZ, 2013; LIMA et.al., 2017 e BARBIRATO et. al., 2019) e incluem a elaboração de planejamento de curso, curso de formação de professores, elaboração de material didático e organização de evento voltado para a área.

Apesar de termos bons motivos que justifiquem a expansão desse ensino, e “boas razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de LE” (PINTER, 2006, apud SANTOS, 2009, p.19), é válido considerar e refletir sobre a forma como ele tem se estruturado, visto que, primeiramente ele foi ofertado, mesmo na ausência de seus parâmetros reguladores. Logo, nesse cenário, a ordem dos fatores, pode alterar o resultado. Lima (2016, p.657), reforça esse argumento apontando que “a definição dos objetivos de ensinar LI para crianças, bem como do conteúdo a ser ensinado e das metodologias a serem empregadas no ensino e na avaliação devem preceder a inclusão da disciplina na Educação Infantil e EFI.”, o que não tem acontecido no âmbito brasileiro, podendo culminar em dificuldades para o desempenho da prática pedagógica dos professores de LIC.

Principais desafios do ensino de LIC e as alternativas encontradas pelos professores

A fim de responder à questão sobre quais os principais obstáculos a respeito do ensino de LIC, foram destacadas três categorias que apareceram com maior frequência nos discursos

dos professores em relação às suas dificuldades em sala de aula. Essas dificuldades e suas principais consequências puderam ser identificadas nos relatos dos professores durante a entrevista e serão abordadas aqui. Iniciamos apresentando as considerações dos professores a respeito de seus processos formativos; em seguida, discorremos acerca das adversidades relacionadas aos recursos materiais para desenvolverem seu trabalho e, por fim, apontamos as visões dos professores voltadas ao planejamento do ensino de inglês para crianças.

Formação

Um elemento importante em relação as dificuldades para atuação no contexto infantil é a ausência de formação específica para o ensino de crianças, e esta lacuna foi salientada, principalmente, por dois professores pesquisados. Diferentes estudiosos (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; RINALDI, 2011; LIMA, 2019) já discutiram sobre esse tema e esta pesquisa pode incorporar novos dados a esse debate, tendo em vista que dois dos professores pesquisados também destacaram a brecha existente em seus processos formativos referente ao ensino no contexto infantil. Na sequência desta seção, são apresentados os excertos em que os participantes descreveram a primeira dificuldade encontrada para atuar no contexto dos anos iniciais, a ausência de formação específica em sua graduação.

Pesquisadora¹: O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças?

Professora: Aspectos da língua sim, mas é mais vivência do que preparo, porque onde eu me formei não trouxe preparo... você tem disciplinas pedagógica no 4^o ano, mas não para o ciclo 1, que é essa

¹ O termo pesquisadora utilizado nos excertos citados refere-se à primeira autora deste trabalho. A primeira autora foi responsável por coletar os dados em campo, realizando as entrevistas com os participantes e observação das aulas.

clientela do 1º ao 5º. Seria bom se tivesse, a maior parte do que eu tenho assim, foi porque eu fui atrás, não foi pela universidade não. Eu fui me formando, eu preciso! Se eu não fosse atrás desse conhecimento o meu trabalho seria vago, porque senão eu não saberia, como eu poderia abordar a criança só com o meu conhecimento, nenhum curso foi dado, não teve nenhum curso assim, você vai lidar com criança de 6 anos, que querem aprender inglês, você faz assim! Não teve isso. Não vai dar certo, precisa ter uma abordagem para eles, você precisa entrar no lúdico.

(Excerto da entrevista com a Professora Carla em 11/09/18)

Pesquisadora: O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças?

Guilherme: Não, certamente que não. Esta é uma coisa que você tem que ter jogo de cintura e buscar no dia a dia a dia. Dentro da graduação não existe isso, pelo menos não na época que estudei.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

A professora Carla destacou que o seu curso de graduação colaborou positivamente para o seu conhecimento linguístico. No entanto, em relação às contribuições do curso para a sua atuação como professora de crianças, Carla salientou que ficaram algumas lacunas que precisaram ser preenchidas, como podemos observar no seguinte trecho “ (...) onde eu me formei não trouxe preparo... você tem disciplinas pedagógicas no 4º ano, mas não para o ciclo 1, que é essa clientela do 1º ao 5º”. Por meio da declaração da professora, verificamos que ela própria identificou essa brecha em sua formação e buscou meios para solucionar suas dificuldades, como notamos na afirmação “Eu fui me formando, eu preciso! Se eu não fosse atrás desse conhecimento o meu trabalho seria vago, porque senão eu não saberia, como eu poderia abordar a criança só com o meu conhecimento (...)”.

A afirmação de Carla vai ao encontro dos apontamentos de Pires (2001) e Suzumura (2016), em que as autoras afirmam que o ensino para crianças não é de menor complexidade e exige que o professor esteja bem preparado tanto na parte linguística, quanto

em questões que estão para além do ensino da LI, como por exemplo, conhecer sobre crianças e as especificidades da idade. Por isso, é necessário que essas lacunas sejam vedadas, e nossa participante demonstrou fazer isso.

Em relação ao professor Guilherme, observamos que ele foi bem enfático em sua resposta: “Não, certamente que não”. Então, compreendemos que, na visão do professor, ter o conhecimento linguístico não é suficiente para um professor de LI atuar no contexto infantil, sendo necessário ter também o conhecimento pedagógico, ou seja, saber sobre como ensinar a língua de acordo com cada contexto. O professor ainda afirmou “Dentro da graduação não existe isso, pelo menos não na época que estudei.”, salientando a lacuna existente em seu processo de formação. Esse dado corrobora a afirmação de Santos (2009), que aponta a ausência de um protocolo para a formação do professor que leciona LIC, e destaca, ainda, que “as instituições responsáveis pela formação inicial têm papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e dos aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve” (SANTOS, 2009, p. 52).

Apesar da professora Carla salientar a lacuna em sua formação inicial durante a entrevista, no questionário, ela apresentou um curso de formação na área de ensino para crianças. Carla, entre os professores entrevistados, foi a única que participou da formação inicial do projeto *Early Bird*², ofertada pela diretoria de ensino, antes da sua implantação. De acordo com a professora, foi um período muito curto para um tema complexo e permeado de novidades.

Formação não tem, foi uma capacitação em uma reunião. Saí daqui e fui para São Paulo, foi só um dia de trabalho e eu vim embora e

² O projeto *Early Bird* foi implantado no Estado de São Paulo em novembro de 2013, por meio de uma parceria entre o Ministério da Cultura e Educação da Holanda e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para mais informações conferir Assis (2018).

depois nunca mais teve nada. Isso foi em 2013 ou 2014, e aí não teve mais nada.

(Excerto da entrevista com a Professora Carla em 11/09/18)

Como salientado anteriormente, apenas a professora Carla participou da formação realizada pelo projeto, que ocorreu no início de sua implantação. Sendo assim, os professores que iniciaram os seus trabalhos após o período de inserção do programa, ficaram sem a formação ofertada pelo Centro Holandês, que seria o precursor do programa, e conseqüentemente, sem a compreensão necessária acerca da filosofia que o *Early Bird* segue. Em relação à essa lacuna, Assis (2018, p.214) destaca que:

(...) com o passar do tempo, o agente internacional foi se desobrigando da responsabilidade de oferecer uma formação para os professores da rede e se ausentando de todo o processo: desde sua única aparição em 2013 não tivemos mais acesso a qualquer divulgação de dados oficiais que reafirmassem o vínculo entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Centro holandês. Como resultado, algumas atividades formativas esporádicas realizadas pela SEE foram as responsáveis por transmitir de forma superficial e desconexa as informações sobre um suposto “espectro metodológico” ainda exigido aos professores do programa.

Tendo em vista a citação apresentada anteriormente, observamos que a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) não fornecia informações robustas relacionadas ao programa, de modo que, havendo rotatividade e admissão de novos professores, estes desconheceriam ou conheceriam pouco sobre as exigências em relação à sua própria atuação. Esse distanciamento da parceria inicial pôde ser notado pelos próprios participantes:

O *Early Bird* é o projeto inicial, né? Que quando eles implantaram esse sistema de aulas de inglês para os anos iniciais, mas é uma coisa que vem caindo aos pouquinhos, essa questão do *Early Bird*.

Eu sinto que está ficando um pouquinho defasado. (Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018)

Percebemos pelo discurso dos professores que as informações sobre o projeto em nosso país eram bem limitadas. Assis (2018, p.140), com objetivo de melhor compreender os objetivos do programa, buscou informações sobre o *Early Bird* na página digital dos precursores holandeses. Quanto ao objetivo, a autora apresentou a informação encontrada: “favorecer um ambiente, nas aulas *Early Bird*, no qual as crianças estejam em total imersão com o “inglês nativo” na maior parte do tempo, valendo-se de suas habilidades de imitar sons em seus primeiros anos de vida”. Observando esse objetivo percebemos que ele vai ao encontro das colocações da professora Carla feitas na entrevista:

Então quando o projeto veio ..., eh:: é um projeto holandês, e é um projeto holandês para *Kindergarten*, então era:: tipo creche, era só musiqui::nha e coisa e tal.

(Aula de 24/09/2018)

O pessoal fala assim: Ah:: tem que fazer imersão. Se você faz imersão, a primeira coisa que criança vai falar é: não quer!, não tô entendendo nada!

(Entrevista com a professora Carla em 11/10/2018)

Assis (2018) ressalta que a página holandesa que traz informações sobre o programa, apresenta o *Early Bird* como um prospecto para a Educação Infantil. Entre outras informações, a autora aponta que nessa página é possível encontrar informações sobre treinamento e capacitação dos professores (que atuam na Holanda) por meio de *workshops*, formação continuada e cursos específicos. Verifica-se, portanto, um distanciamento entre o projeto realizado na Holanda e o que foi realizado aqui no Brasil, desatentando, ainda, da necessidade de contextualização e verificação dos objetivos. Notamos que o espectro metodológico é requerido, no entanto, não há uma explanação sobre possibilidades e maneiras de abordagem dos aspectos propostos,

seria como ter os ingredientes para uma receita desconhecida, sem o modo de preparo. Destarte, coube aos professores traçarem seus planos de ação, baseados nas limitadas informações recebidas.

Além da participante Carla, os outros entrevistados não tinham conhecimento sobre a formação oferecida pelo programa. Essa situação evidencia que apenas os profissionais que faziam parte da rede de ensino no momento em que o programa foi implantado conheceram um pouco mais de perto o *Early Bird*. Assim, observamos que, como já abordado anteriormente, o programa *Early Bird* teve em seu início boas expectativas que foram se dissipando ao longo do tempo. De tal forma que, os professores de ensino de LI para crianças que atuam nesses municípios precisam ir em busca de suas próprias informações e orientações para desempenharem seu trabalho. Como pode ser notado nas declarações a seguir.

Eu acho que para criança tem que fazer um preparo, eu tenho que construir esse conhecimento fora do que é ofertado. Fora da minha formação original. Muita pesquisa e muita demanda dão trabalho para você atender a clientela.

Eu me baseio em minha experiência e vivência deles. E vou costurando temas que são correlatos com o que estão estudando no currículo deles, Educação Física, ciências e etc.

Pesquisadora: Então toda essa formação foi pessoal, digamos, a sua formação acadêmica não teve uma disciplina que te ajudasse nesse sentido?

Professora: Não, não teve. Eu fui atrás de fuçar né?

(Excertos da entrevista com a professora Carla 11/09/18)

Olha a gente pesquisa, a gente vai tentando adequar o currículo comum com o ensino de inglês, então você vai adaptando e vai produzindo baseado em pesquisas na internet, atividades.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Por meio dos discursos dos participantes, notamos que apesar da lacuna existente em seus processos formativos institucionais, eles

reconhecem a necessidade de ampliarem seus conhecimentos e vão em busca de sua própria formação e de estratégias de ensino, demonstrando preocupação em relação a sua autoformação, o que é um processo válido que deveria ser contínuo na vida dos profissionais (SEGANFREDO, BENEDETTI, 2009), mas não exclui a importância dos cursos de formação continuada.

Edgar, apesar de não apontar a ausência de formação na área como uma dificuldade enfrentada nesse contexto, afirma buscar orientações para atuação no contexto infantil.

Não, eu não busco teoria, não. Eu vou na prática, eu pego conselho com amigos que estão há mais tempo, as próprias professoras pedagogas que estão mais acostumadas, e é isso aí.

(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observando a declaração de Edgar, percebe-se uma posição arredia em relação à teoria e uma maior valorização da experiência profissional. Esse parecer não é uma particularidade do professor, já que Carla também faz críticas quanto aos conceitos teóricos, como pode ser observado no excerto seguinte

Teoria não, pelo contrário até, por que a gente (-). Os teóricos eles vivem uma realidade fora da Zona Rural do município. Crianças de 6 a 10 anos. É um microcosmo, é muito específico, é muito diferente.

(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Em sentido oposto às declarações apresentadas, o professor Guilherme, que no momento da pesquisa cursava especialização em psicolinguística, afirma que o curso o tem ajudado a compreender melhor as particularidades da criança.

A psicopedagogia tem me ajudado, tem me ajudado a ter outro olhar para as dificuldades dessas crianças.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Observando as declarações dos professores Carla e Edgar em relação à teoria, é possível retomar a máxima que é comumente disseminada entre profissionais da educação que “na prática, a teoria é outra” (SILVA, 2017). Apesar disso, é importante destacar afirmações como a do professor Guilherme, que ressalta as contribuições da formação continuada em sua prática. Silva (2017, p.43) afirma que “a teoria pode iluminar a prática cotidianamente”, e é importante que profissionais da educação sejam incentivados a realizar a observação de sua própria prática, e a desenvolver pesquisas que possam ajudá-los a aprimorar o seu desempenho e que contribuam para a sua própria área de atuação.

Esta pesquisa, por exemplo, foi possível a partir da colaboração de professores que atuam no contexto de LIC, e suas contribuições foram relacionadas ao embasamento teórico adotado neste trabalho, assim, o diálogo entre os dois lados foi possível e profícuo. Percebe-se que esse desmembramento entre teoria e prática não é benéfico, pois é importante que mais profissionais sejam participantes no desenvolvimento de teorias, aproximando as duas vertentes e contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas em diferentes contextos.

Os dados apresentados nesta pesquisa serviram para confirmar outros estudos (SANTOS, 2009; SILVA, 2013; MORETTI, 2014; PIATO, 2015; LIMA, 2019; TUTIDA, 2016) em que os autores já explicitaram a ausência de formação específica para os profissionais que lecionam LE para crianças. Contudo, é importante salientarmos esta necessidade, já que, ela continua a ser evidenciada, tal qual observamos nos dados gerados para este estudo. Este fato nos demonstra a importância de despertarmos inquietações sobre esta questão, promovendo discussões acerca de políticas para o ensino de LE.

Por meio de nossa interpretação dos dados, verificamos que os professores têm buscado suas próprias alternativas para contornar os percalços do caminho. Desta forma, constatamos que existe a iniciativa para a efetivação do ensino, no entanto, faltam ações que contemplem a preparação do profissional para atuar

nesse contexto. Observamos, também, que o órgão responsável pelo empreendimento não investiu na formação, conforme relato dos professores, evidenciando a necessidade de planejamentos mais robustos a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da educação pública de nosso país.

As dificuldades relacionadas à ausência de formação inicial, podem ser notadas nas discussões apresentadas nas categorias da seção anterior. Logo, como já discorremos sobre os dados gerados nas aulas, aqui, pretendemos expor as relações entre as dificuldades relatadas e as principais características observadas nas aulas dos professores participantes desta pesquisa.

Em relação à oralidade, observamos anteriormente que os professores afirmam explorar preferencialmente esta habilidade durante as aulas. No entanto, quando questionados sobre o porquê da prioridade dada à produção e compreensão oral, verificamos que os professores não verbalizam suas próprias convicções, mas atribuem a responsabilidade ao projeto *Early Bird*, que, como salientado por Assis (2018), poucas informações oferecem em seus canais oficiais. Assim sendo, concluímos que os professores não explicam o porquê eles ensinam da forma como ensinam (ALMEIDA FILHO, 1993), demonstrando uma abordagem implícita, ainda em nível rudimentar. Logo, a formação específica desse profissional poderia contribuir para que esse professor caminhasse em direção à explicitação da abordagem a qual se filia, explicando, portanto, a sua maneira de ensinar e, ainda, porque as crianças aprendem como aprendem (ALMEIDA FILHO, 1993).

A segunda categoria levantada pelos participantes desta pesquisa foi sobre a ludicidade nas aulas de LIC. Os professores afirmaram utilizar o lúdico em suas aulas, pois, acreditam ser importante para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Durante nossas observações, notamos o desenvolvimento de atividades que contemplaram o caráter lúdico. No entanto, percebemos que os professores demonstraram dificuldades, tanto para agregar as atividades lúdicas ao ensino da LI quanto para

incluí-las no contexto da aula. De tal forma que, ou as atividades tinham foco em si mesmas, ou elas eram incluídas sem qualquer contextualização, apenas para entreter os alunos, levando-nos a supor a existência de fragilidade em relação ao conceito de lúdico e de como ensinar LI para crianças. Rocha (2006) corrobora essa afirmação, ressaltando que os professores de LIC devem ter suas concepções condizentes com o contexto em que eles atuam para que o ensino consiga alcançar esse aluno e o processo de aprendizagem seja sucedido.

A lacuna nos processos formativos do professor também pode influenciar no desenvolvimento de aulas contextualizadas. Isto porque, para que o ensino contextualizado ocorra, é importante que os profissionais estejam alinhados às especificidades da criança, compreendendo suas principais características e individualidades, para definir suas estratégias de ensino.

Observamos que a formação do professor é um processo constante e único, que percorre desde antes da formação inicial até a sua formação continuada, podendo ocorrer tanto em ambientes institucionais, quanto em suas experiências profissionais. Sendo assim, o processo formativo está intrinsecamente ligado às concepções e fundamentações relacionadas ao ensino de línguas do professor, ou seja, está intrinsecamente ligado à sua abordagem, demonstrando que as questões que envolvem a formação do professor influenciam diretamente em sua prática. Este resultado nos remete ao modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL, proposto por Almeida Filho (2008), em que o autor propõe a abordagem de ensinar do professor como o núcleo sólido influenciando diretamente no planejamento de curso, produção ou seleção de materiais, procedimentos para experienciar a língua alvo e avaliação do rendimento dos alunos. Neste trabalho, percebemos claramente as influências da abordagem do professor permeando as distintas categorias aqui discutidas, evidenciando o processo formativo do professor como o alicerce de seu trabalho.

Fechamos este tópico constatando que é importante que o professor continue buscando seus próprios meios para aprimorar seu trabalho, conforme vimos nos relatos dos professores. Porém, a contínua formação do professor não exime as instituições de promover cursos de formação que atendam a comunidade na qual ela está inserida, Lima (2016) salienta que “buscar uma formação específica e de qualidade para professores que trabalham na Educação Infantil e EFI é, a nosso ver, buscar profissionalizá-los.” Destarte, por mais que o professor busque arduamente melhorar a sua prática em sala de aula, é importante que ele encontre subsídios nas instituições que façam parte de sua formação como professor, Moretti (2014) ressalta que nos contextos em que a LIC já se faz presente, as instituições responsáveis deveriam se responsabilizar pela formação de seus profissionais, desta forma, o trabalho seria realizado em conjunto, instituições e professores em busca de um melhor ensino de LIC.

Apontadas as dificuldades relacionadas à formação, no próximo tópico discorreremos acerca das diversidades relacionadas aos recursos materiais disponíveis nos contextos observados.

Recursos materiais

Outro ponto destacado como dificuldade de atuação no contexto pesquisado é a limitação relacionada aos recursos materiais. Todos os professores pesquisados ressaltaram a necessidade de mais recursos para desenvolverem seus trabalhos e descreveram como têm superado essas limitações.

Não tem material! Eu peço um caderno, muitas vezes não tem caderno, vem um kit, mas muitas vezes ficam aos cuidados da família, e vira fumaça. Eu peço esse caderno, não é pela questão escrita, as vezes eu faço uma brincadeira, e eu peço para eles guardarem no caderno, para eles olharem e lembrarem, por exemplo. **Eu comprei os brinquedinhos, eu comprei as cartelas,**

para eles terem desenhos e coisinhas, assim tudo é a gente que faz. A gente já fez um álbum de figurinhas no próprio caderno, é mais para terem um lugar para documentar o que eles fizeram. Eles gostam de lembrar e fazer, mas é bem interessante. Para desenvolver **eu procuro material** em internet, livro, tudo em casa! Porque na escola não tem. Eu desisti de usar minha impressora. **A gente faz o que dá para fazer com as mãos atadas.**

(...)

Falta de tecnologia, tem muita coisa legal para ser feita. Mas a gente está em 2018... Eles (alunos) pedem pra gente, eles têm tablet em casa, mesmo sendo da zona rural, algumas crianças dizem que entrem no *youtube*, mas aqui não tem. Por exemplo eu tenho uma coleção de *flashcards* para todos os temas, *flashcards* virtuais, mas a gente não tem sala de vídeo, **não tem internet**, na sala de computação só tem 3 computadores funcionando. **A falta de tecnologia é o que mata.** Tudo é em função da internet. Eu estimulo eles a baixarem aplicativos de aprender inglês no celular, vídeos em inglês, então eles são estimulados, mas dentro da escola eles não tem nada disso.

(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Pesquisadora: Qual a maior dificuldade que você encontra para ensinar inglês para crianças?

Guilherme: **Eu acho que é a falta de material.** Se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar com eles. Não existe. **Eu que tenho que desenvolver meu material, pesquiso muito na internet, livros didáticos e eu vou adaptando.**

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Um desafio! Essas aulas mais dinâmicas né? Porque eu tenho que aproveitar o que a escola fornece o que não é muita coisa, mas é o que o você traz. Você precisa de um tempo! Principalmente tempo. Eu não estou tendo esse tempo.

(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Os excertos anteriores revelam a carência de recursos materiais nas escolas, que vão desde papel, conforme ressalta Carla “(...)muitas vezes não tem caderno”, até projetores e internet “a falta de tecnologia é o que mata”. Os professores têm utilizado

seus próprios recursos para levar às aulas materiais que as tornem mais atrativas, conforme observamos nos excertos em destaque. As crianças gostam de cor, som e imagens e os professores reconhecem a necessidade de inserir esses elementos em suas aulas. No entanto, as instituições de ensino não têm oferecido esses materiais para facilitar o trabalho do professor, o que tem sido um desafio, conforme ressalta o professor Edgar “Um desafio! Essas aulas mais dinâmicas né?”.

Com base nas aulas observadas, diagnosticamos que os materiais mais utilizados pelos professores e alunos foram folhas fotocopiadas, folhas sulfite, lousa, giz, lápis, lápis de cor, tesoura, aparelho de som e aparelho televisor. Apesar de todas as escolas pesquisadas fazerem parte do contexto público, a disposição de materiais aos professores para a elaboração de suas aulas se difere um pouco entre as escolas. O professor Edgar dispõe de sala de vídeo, aparelho de som, além de sala de computadores, mesmo que em quantidade reduzida. Nas aulas observadas do professor, apresentadas na seção anterior, identificamos a utilização de aparelhos de TV e som para apresentar os vídeos levados por ele. Porém, em relação a materiais escolares, como papéis, folhas impressas entre outros do gênero, o professor salienta que muitas vezes ele precisa disponibilizar, como por exemplo a *Mystery box*³, que foi confeccionada pelo professor com seus próprios materiais.

O professor trouxe para a aula uma caixa bem enfeitada, intitulada de *mystery box*. Logo ao chegar na sala os alunos já olharam eufórico para a caixa. O professor destacou em seu comentário com a pesquisadora que, ele gosta de trazer coisas diferentes, mas precisa dedicar tempo e seu próprio material para fazer.

(Nota de campo da aula do professor Edgar no dia 25/10/2018)

³ Tradução Livre: Caixa de mistérios. Nessa caixa de mistérios, havia figuras alusivas ao halloween (esqueleto, aranha, bruxa, entre outras), e os alunos deveriam retirar uma figura aleatoriamente da caixa e dizer qual o nome do personagem sorteado. Nota-se que a caixa era toda fechada, apenas com uma pequena abertura para que os alunos colocassem a mão para sortear a figura.

Em relação à dificuldade do professor Guilherme, observamos, por meio de seu discurso, que o seu principal percalço está associado à ausência de livros didáticos para os alunos, conforme podemos observar no excerto “Se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar com eles. Não existe”. Diante dessa lacuna, o professor afirmou desenvolver seu próprio material através de suas pesquisas “Eu que tenho que desenvolver meu material, pesquiso muito na internet, livros didáticos e eu vou adaptando”. Compreendemos que os livros didáticos podem ser opções consideráveis para colaborar no trabalho do professor, porém, conforme apontam Ramos e Roselli (2008, apud SANTOS, 2009), eles não devem ser usados como o único elemento norteador da prática do professor, mas sim, como apoio. Apesar de não dispor de livros didáticos, o professor conta com outros recursos, como por exemplo, aparelho de som e jogos de mesa (dominó e jogo da memória), que foram utilizados durante as aulas observadas, conforme demonstrado nas análises apresentadas anteriormente.

O cenário da professora Carla foi o que mais se distanciou dos outros contextos. Durante as observações das aulas, notamos a grande limitação em seu trabalho devido à escassez de materiais. O depoimento da participante aponta claramente as dificuldades encontradas em seu contexto, como podemos notar a partir dos excertos “Não tem material!”, “A gente faz o que dá para fazer com as mãos atadas.” e “A falta de tecnologia é o que mata.”. Percebemos, por meio das escolhas lexicais da professora, um grande descontentamento em relação à realidade vivenciada por ela. No entanto, mesmo em meio à limitação de ferramentas, percebemos o esforço de Carla em proporcionar atividades atrativas às crianças. Como por exemplo, nas situações vivenciadas nas observações relatadas na sequência.

Carla: Presta atenção, parece que a professora tem muitas folhas, mas na verdade não têm. Essas folhas têm que ser divididas para a escola inteira. Então vocês têm que tomar muito cuidado para não errar.

Porque a professora não pode dar outra folha pra vocês, se não vai faltar para a outra turma. Então vamos encaixando todos os *sharks* nessa folha. (Excerto da aula da professora Carla em 24/10/18)

O excerto apresentado expõe o momento da explicação da atividade dos *puppets*⁴ realizada pela professora Carla e já analisada na categoria do lúdico, na seção anterior. Notamos que a professora explica aos alunos a necessidade de economizarem as folhas, pois, ela não poderia oferecer folhas extras, caso necessitassem. Isso porque, para esta atividade, a professora levou sua própria resma para dividir com outras turmas. Outra situação percebida, que evidencia a escassez de material, pode ser observada no excerto a seguir.

Carla: Gente, hoje eu trouxe o som pra gente escutar a música *baby shark*!

Crianças: ÊÊÊÊÊ (crianças demonstram entusiasmo por ouvir a música no som)

(A professora tenta ligar a caixinha de som levada por ela, mas não obteve sucesso)

Carla: Ahhhh gente!!! Eu comprei só para trazer pra gente ouvir. Acho que veio estragada. Vou ter que trocar. Depois eu trago de novo pra vocês tá bom?

Crianças: Ahhhh!!

Carla: Então nós vamos cantar!!! *Let's sing*. (A professora começa a cantar e fazer a coreografia, de maneira bem espontânea, e os alunos a acompanham.)

(Excerto da aula da professora Carla em 24/10/18)

Novamente, a situação apresentada demonstra a dificuldade em relação à disposição de materiais, encontrada por Carla para atuar em seu contexto. Verificamos, portanto, que os recursos utilizados pela participante são bem limitados e, muitas vezes, ela precisa disponibilizar seus próprios materiais para sanar as

⁴ Bonecos, fantoches ou imagens coladas em palitos que possibilitem fazer teatros, apresentações ou dramatizações.

necessidades da escola e proporcionar aulas mais dinâmicas. No entanto, nem sempre é possível, ou suficiente para atender a grande demanda de onde atua, e como a própria professora Carla salientou, ela tem feito “o que dá para fazer com as mãos atadas”.

Esta afirmação de Carla, nos resume, até o momento, o que temos observado em nossas análises. Os professores que atuam no contexto de ensino de LIC, precisam buscar alternativas próprias para superar as dificuldades de um novo contexto que emerge, cresce, no entanto ainda é carente de políticas, formação específica, recursos materiais e, ainda, planejamento de curso, conforme destacado pelos próprios participantes desta pesquisa, e que será discutido no próximo tópico.

Planejamento de curso

O Planejamento de curso, de acordo com Almeida Filho (2001), reúne “provisões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão **com** e **na** língua-alvo”. Por não haver uma obrigatoriedade de ensino de LI no contexto infantil, não existem também diretrizes que direcionem esse ensino. Por conseguinte, concluímos nesta pesquisa que cada professor precisa buscar meios para organizar o planejamento referente ao contexto em que atua, tendo a liberdade de escolher o que ensinar e como desenvolver o seu trabalho. Sendo assim, cada escola ou cada professor pode estar abordando um determinado conteúdo de acordo com o que julga ser necessário para cada contexto.

Mesmo que a inclusão do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha sido direcionada pelo programa *Early Bird*, o programa não prevê os conteúdos linguísticos a serem trabalhados em cada ano, dando liberdade ao professor de ajustar o ensino de acordo com o contexto e suas necessidades. Nesse sentido, a professora Carla aponta que essa liberdade de adequação do conteúdo ao contexto pode ser um ponto positivo.

Até agora tá fluindo, a gente intercala os projetos da escola e vai buscando desenvolver em cima de projetos e focando sempre em cima do contexto. Área rural, vamos ficar aqui, porque aqui a gente precisa falar em uma linguagem que eles entendam (...).

A formação foi pouquíssima (Formação oferecida pelo projeto *Early Bird*), eles sugeriram algumas coisas...(fala interrompida). Por um lado, é bom, porque o fato de você não ter uma linha específica, te dá a liberdade para adequar sua cátedra ao que você quiser. Então se eles estão trabalhando o projeto horta, que já tem ali alguma coisa que é o carro chefe agora do segundo semestre, eu entrei em cada sala abordando um aspecto do tema. Isso é bom, então eu sinto as crianças, vejo o que eles precisam, eles me dão um *feedback*, eu vejo o que é útil para eles naquele momento e aí desenvolvo.

(...)

Então é muito bom ter a liberdade, não precisar seguir um material e, você desenhar o percurso.

(Excertos da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Os excertos demonstram que a ausência do planejamento no contexto em que a professora Carla atua, é visto por ela como uma “tela em branco” que pode ser pintada de acordo com as necessidades específicas do contexto. Sendo assim, a professora consegue gerenciar os conteúdos, o tempo e outros elementos constituintes da aula, de acordo com o ritmo das turmas. É importante salientar que a participante Carla leciona para crianças há 5 anos, em vista disso, ela possui em sua bagagem muitas experiências que contribuíram para sua formação contínua como profissional.

Para o professor Guilherme, a falta de norteamento para o ensino de LI para crianças é um fator negativo e o participante considera que um planejamento de ensino poderia aprimorar a sua prática. Em notas de campo, foram registrados comentários do professor em relação à possibilidade de um material didático, salientando o seu desejo de ter algum livro, ao menos para nortear o seu trabalho e direcionar os conteúdos a serem estudados. A seguir é possível notar essa necessidade também apresentada na entrevista.

Pesquisadora: Quais as maiores dificuldades encontradas por você no ensino de LI para crianças? - Eu acho que a falta de material, se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar, não existe. (Referindo-se à um material didático)

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Pesquisadora: Você poderia compartilhar o seu conteúdo programático?

Professor: Infelizmente não temos (cronograma de conteúdos), não se tem um cronograma de conteúdos programáticos, por exemplo, um currículo. Esta é a nossa maior aspiração, e que com certeza facilitaria a nossa vida. Imagine que se tivéssemos uma sequência programada de temas e conteúdos como já é feito no Ensino fundamental anos finais seria mais fácil produzir um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Esse é o sonho da nossa coordenadora de núcleo pedagógico que está empenhadíssima em montar. Os temas que usa não são exatamente aleatórios porque tento adequar conforme o nível e a capacidade de cada série e ano, alinhando com os temas do currículo básico.

Pesquisadora: Entendi!!! Imagino seu dilema.

Professor: Exato. É uma grande agonia!

(Notas de campo da pesquisadora em 24/10/18)

Os dizeres do professor Guilherme revelam, por meio de suas escolhas lexicais, que organizar o planejamento a ser trabalhado durante o ano letivo é para o professor “uma grande agonia”. Salientamos que, no momento de nossas observações, o professor estava lecionando no contexto infantil há apenas nove meses, o que nos sugere uma preocupação, por parte do participante, relacionada a como lecionar para aquele público, levando em conta que não houve qualquer preparo do profissional e nem mesmo a disponibilização de materiais que o ajudassem nessa nova empreitada. Destacamos, portanto, que essa pode ser uma realidade que pode estar sendo vivenciada por muitos profissionais que estão iniciando seus trabalhos na EI e no EFI, tendo em vista que é uma realidade muito nova no contexto público de alguns municípios.

Concordamos com Santos (2009, p.43), em relação ao papel do professor, que cabe ao mestre preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando lhes situações em que possam usar a língua criativamente”. Porém, a estudiosa também salienta que este trabalho pode ser bem oneroso devido a ausência de políticas públicas que prevê o amparo e legalização da prática docente nesse contexto, de maneira que muitas vezes a LI pode ser vista como um ensino ‘supérfluo”, o que pode influenciar na disponibilização de materiais para trabalhar a língua alvo, ou, até mesmo, na assistência ao professor que assume as aulas desse cenário.

Quanto ao professor Edgar, no que tange a um direcionamento em relação ao planejamento do curso, ele menciona a existência de um material que inclui um cronograma com os conteúdos a serem trabalhados, juntamente com possíveis atividades a serem desenvolvidas em sala pelo professor. Esse material foi construído pelos próprios professores de inglês juntamente com coordenação da escola, não sendo um documento determinante, mas, um norte para as práticas dos professores de inglês das séries iniciais, atendendo às necessidades específicas daquele contexto, oferecendo—lhes liberdade para eventuais mudanças e, ainda podendo ser aperfeiçoado a cada ano, de acordo com o ponto de vista do professor e o desenvolvimento de cada turma.

A gente tem o nosso material, que a gente está montando o nosso próprio currículo né? (...) A gente tem um material já, a gente segue o que está pré-montado e nós vamos aperfeiçoando todo ano.
(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observamos, a partir do excerto da fala do professor Guilherme, que houve uma preocupação por parte da escola e dos profissionais do contexto para solucionar a dificuldade em relação à delimitação do conteúdo a ser trabalhado nas turmas. Esse fato demonstra que além de existir uma atenção voltada ao ensino de LI nesta escola, os professores estão envolvidos no processo de

construção de maneira que suas experiências vivenciadas em sala de aula, podem contribuir para traçar um planejamento mais alinhado ao contexto, considerando suas necessidades.

Em suma, notamos no discurso da professora Carla que ela se sente bem à vontade e confiante por ter liberdade de trabalhar os conteúdos de acordo com as necessidades surgidas no contexto. Para o professor Guilherme, a existência de um cronograma curricular poderia facilitar e aperfeiçoar o seu trabalho. Já na escola do professor Edgar, esse cronograma já foi desenvolvido e tem dado certo de acordo as declarações do professor, registrados em notas de campo. Portanto é importante compreender como professor tem atuado em seu contexto mediante as dificuldades surgidas nele.

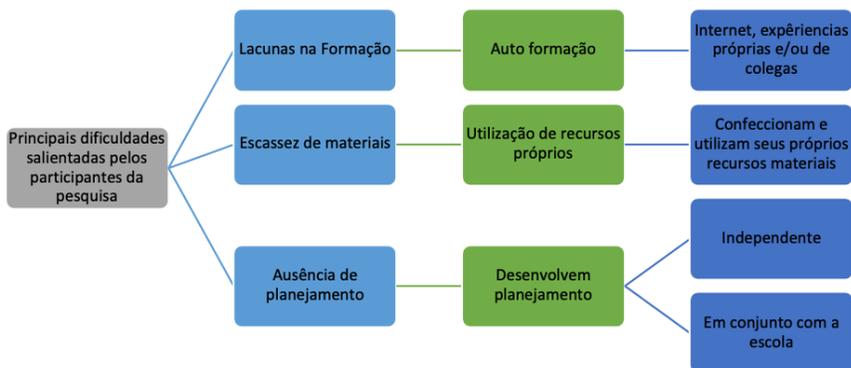
Considerações Finais

Ao analisar o discurso dos professores foi possível notar que cada contexto possui suas especificidades e que cada profissional também possui suas particularidades e preferências em relação ao desenvolvimento de sua prática. Essa pluralidade de contextos e especificidades corrobora a construção de ambientes distintos de aprendizagem, bem como práticas e fazeres pedagógicos variados e conhecê-los é importante para partilhar possibilidades com outros profissionais de mesma área. Observamos também que a trajetória e experiência de cada participante foi um fator significativo para a tomada de escolhas e planejamento de suas aulas.

As principais dificuldades salientadas pelos professores foram: ausência de formação, escassez de recursos materiais e falta de planejamento. O primeiro tópico, ausência de formação específica, foi salientado por todos os professores, e percebemos que essa lacuna influencia diretamente na prática desses profissionais e para superar essa dificuldade, os professores têm buscado formar-se por meio de suas próprias experiências, pesquisas e trocas de experiências com colegas. O segundo tópico, escassez de materiais, mostrou-nos que, em algumas situações, os professores precisam dispor de seus próprios recursos para sanar

as dificuldades da escola, no entanto, nem sempre é possível e viável. E por fim, o tópico três, planejamento, evidenciou-nos a pluralidade dos contextos e de seus profissionais, dado que, na ausência de um planejamento com “provisões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão **com e na** língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2001), os professores apresentaram diferentes pontos de vista e encontraram diferentes alternativas para lidar com essa dificuldade.

A Figura 1, a seguir, representa e sumariza as respostas encontradas para a pergunta sobre quais têm sido os principais desafios no tocante às aulas de LIC e como os professores pesquisados têm lidado com esses possíveis desafios.



Fonte: As autoras.

A partir de nossa compreensão, os dados continuam a ressaltar a relevância dos processos formativos do professor e, conseqüentemente da relevância da formação continuada para que esse profissional possa caminhar no sentido da explicitação de suas escolhas e fazeres em sala de aula.

No entanto, é válido ressaltar que, apesar da ausência de formação relacionada ao ensino de línguas para crianças durante os cursos de graduação em Letras, os professores demonstraram grande esforço para desempenhar seu papel em sala de aula, dedicando-se para difundir e estabelecer o ensino de inglês no

contexto infantil da escola pública. Além disso, notamos o interesse, por parte dos pesquisados, em buscar conhecimento na área para ser somado às suas próprias experiências a fim de driblar as dificuldades existentes no contexto. De acordo com os mestres participantes, outra dificuldade que eles têm encontrado para atuar no cenário investigado, além da lacuna no processo formativo e suas consequências, é a carência de recursos materiais, pois nem sempre há disponibilidade desses recursos nas escolas, de maneira que os professores precisam se empenhar para desenvolverem seus materiais.

A partir de nossa compreensão dos dados foi possível perceber que os profissionais dos contextos investigados têm desempenhado seu trabalho de maneira autônoma, ou seja, eles buscam seus próprios meios de formar-se e de desenvolver seus materiais de trabalho, a partir de pesquisas em internet, conversa com colegas profissionais de pedagogia e, até mesmo, com professores de inglês que já trabalham com a LIC há mais tempo, o que demonstra o interesse de investir em sua própria formação na área.

A participação desses profissionais nesta pesquisa e o interesse deles em contribuir para o ensino e aprendizagem de LIC foi o que possibilitou este estudo, sendo assim, as suas práticas em sala de aula, suas dificuldades e anseios poderão ser compartilhados com outras pessoas interessadas na temática. Posto isto, é importante que os professores não compreendam as pesquisas como algo distante de sua realidade, e, sim, como uma possibilidade de diálogo entre os pares. Cada pesquisa é desenvolvida em um contexto específico e, portanto, não será uma regra aplicável em todas as situações, porém, é válido conhecer diferentes experiências a fim de aprimorarmos nossa prática e ampliarmos nosso saber referente a área em que atuamos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.A **Operação Global de Ensino de Línguas**. In: Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2018.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Discursive Genre and the Teaching of Writing in English as a Foreign Language**. *Versão Beta*. v. 25, n. 1, p. 45-56, issn: 1677-2016, 2003.
- AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. **A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental i: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas**. *Revista X*, v. 3, p. 111-122, 2018.
- BARBIRATO, R. C.; SOUZA, J. P. B.; ARANH, M. J. P.; BRUGNEROTTO, T. H. G.. Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 9, p. 89-109, 2019.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. In: *World Englishes*, v. 22, n. 2, p.159-172, 2003.
- BRASIL. (1996). MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Validity and Reliability. In: *Research Methods in Education*, London and New York: Routledge. 5th ed, 2005. p. 105-133
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- LIMA, A. P. **A formação de professores de língua inglesa para crianças: a Efab como um caminho alternativo**. Trabalho

apresentado no Congresso Nacional de Formação de Professores: Águas de Lindóia, 2016.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. **Os desafios tecnológicos para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental I público.** REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. 9, p. 117-136, 2017.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, SP. 2019.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

TONELLI, J. R. A.; ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T. **Desenvolvimento humano e aprendizagem de línguas estrangeiras.** 2013. (Outro).

PÉRICO, A. G. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças:** Percurso reflexivo e analítico de uma professora. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP. 2018.

PIATO, G. C. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2014.

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.

RINALDI, S. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças, 2011. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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: **XIII SETA - Seminário de Teses em Andamento**, 2008, Campinas. Anais do XIII SETA. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 2, 2008, p. 435-440.

SILVA, K.A.; ROCHA, C.H.; SANDEI, M.L.R. **A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. Contexturas: Ensino Crítico de Inglês, APLIESP**, v.8, p.19-40, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SEGANFREDO, Leandra Inês Santos e BENEDETTI, Ana Mariza. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009

SILVA, T. A. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês.** Goiânia. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, A. L. **Por que na prática a teoria é outra coisa(?): Uma reflexão sobre a formação e a respeito do lugar social do professor contemporâneo.** Revista Campo do Saber, v3, n1. P 38-52. 2017

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and Friends Starter".** Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

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.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?. **Revista X**, v. 15, p. 243-266, 2020.

TONELLI, J.R.A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2005.

TUTIDA. Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

Capítulo 12

A abordagem das práticas linguísticas em aulas de inglês para a educação infantil e a formação de professores: traçando caminhos para ensinar a língua

Fernanda Seidel Bortolotti
Cibele Krause-Lemke

Introdução

A globalização vem sendo entendida como temática que apresenta influência no âmbito da educação mundial, sendo imprescindível sua consideração nas escolas. Dentre os desafios que esta impõe às crianças encontra-se a necessidade de receber e enviar informações de e para toda a parte (VERDUM, 2013). Nesta tarefa, o inglês é concebido como a língua que representa a principal ferramenta para acessar conteúdos, de modo a não só absorver o que chega, mas também conferir interpretação crítica e emitir mensagens que caminham do centro para a periferia e vice-versa (LEFFA, 2003).

Quando se trata da escolha por aprender uma língua estrangeira, o inglês se desponta como uma das línguas mais escolhidas, apesar da presença marcante de outras línguas como, por exemplo, o Mandarim, isso pensando-se em um cenário internacional - Crowley e Bower (2010) elucidam dois modos de compreender esta escolha, um deles ao considerar a estrutura da língua como uma combinação de outros idiomas importantes, e outro viés que destaca as características do alfabeto, comum aos ocidentais e às principais potências políticas, econômicas, acadêmicas, e etc. Em contexto brasileiro, o inglês também aparece como a língua mais difundida, disputando espaço, em

maior medida, com o espanhol ou outras línguas estrangeiras modernas ofertadas seja por meio de ensino bilíngue em escolas internacionais ou, ainda, via cursos de línguas.

Na contramão de toda a atenção que o ensino de línguas merece, atualmente o Brasil não reconhece em sua legislação a importância do ensino seja da língua inglesa ou de outras línguas para a Educação Infantil (EI), negligenciando o assunto. Enquanto em outros países, como os europeus, o inglês se destaca como uma língua largamente utilizada e, portanto, ensinada desde cedo nas escolas, no Brasil ainda não existem documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto à oferta de línguas estrangeiras (LE) para crianças pequenas (SARMENTO, 2019).

Lima, Borghi e Souza Neto (2019) registram suas preocupações quanto à qualidade do ensino de inglês para crianças, que é diretamente afetada pelo caráter facultativo que as leis impõem a este, e que conseqüentemente não repercute em mobilizações significativas para suprir as necessidades implicadas neste processo educacional. Antes mesmo de se pensar nas necessidades das crianças em foco é necessário amparar os professores destas, sendo mandatória a reestruturação de matrizes curriculares dos cursos de ensino superior para a oferta de formação inicial (FI) com devido amparo aos futuros professores, que repercutirão então nas práticas adotadas em sala de aula.

Posto isto, o presente trabalho objetiva apresentar e discutir as práticas pedagógicas em relação ao desenvolvimento de práticas linguísticas em aulas de inglês para a Educação Infantil. Nos baseamos, para tratar de práticas linguísticas, a atual proposta da BNCC (2017), a qual destaca as seguintes práticas no ensino de línguas: oralidade, escrita, leitura, dimensão intercultural e desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. No eixo oralidade, tem-se como foco central a escuta, fala e produção oral como um todo. No eixo escrita, o foco está em desenvolver nos alunos uma escrita responsável, criativa, autoral, autônoma e autêntica do idioma inglês. Na prática de leitura, está implicada a compreensão dos variados gêneros textuais do inglês, assim como a interpretação

dos textos, sejam eles verbais, multimodais, verbo-visuais ou outros. Na dimensão intercultural, espera-se desenvolver a compreensão contínua da interação cultural entre o idioma inglês e o idioma materno. Essa dimensão visa favorecer o respeito, o convívio, a valorização da diversidade, criando um ambiente leve e saudável para o convívio. Na prática de conhecimentos linguísticos espera-se que o aluno possa compreender, usar e refletir sobre o novo idioma, articulando as três esferas centrais de escrita, oralidade e leitura. Assim, tendo em vista a especificidade do contexto de pesquisa, este trabalho, em especial, enfoca o uso de práticas de oralidade e escrita, posto que foram as habilidades mais referenciadas na prática de sala de aula.

A partir de observações de aula, entrevistas, questionários e análise de documentos, busca-se traçar um paralelo entre as práticas pedagógicas adotadas e a formação de professores para o ensino de inglês na infância. Como participantes foram incluídas três professoras responsáveis por duas turmas distintas, sendo que duas das responsáveis pelas aulas trabalhavam em pares e a outra autonomamente.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, possuindo cinco características elementares: 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento para tal; 2) geração de dados descritivos, especialmente; 3) destaque ao processo e não ao produto; 4) ênfase no significado que os participantes atribuem; e 5) processo indutivo de análise, onde as observações podem levar às hipóteses e estas, por sua vez, às teorias (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A geração de dados ocorreu em duas escolas, a partir da aceitação dos responsáveis por estas. Utiliza-se o estudo de caso, visto que as instituições estudadas em profundidade poderão ser ditas representativas de outras, diante da impossibilidade de abarcar a totalidade de escolas do município (GIL, 2008). Sobre esta

abordagem, torna-se essencial o cuidado com a generalização pois o interesse naquele contexto específico pode levar o pesquisador a esquecer a singularidade de cada caso, impondo grandes deduções sobre o todo a partir de um recorte eventualmente inadequado ou insuficiente (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Como tentativa de contornar tais problemas, procurou-se abordar instituições com características diferentes, na busca por uma amostra com heterogeneidade e relativamente mais propensa a determinadas presunções. A amostra foi definida pensando em diferentes características contextuais (a saber: uma pública e outra privada, diferentes localizações geográficas e turmas com idades distintas), permitindo a captura de semelhanças e divergências pelo pesquisador (MINAYO et al, 2005). No que tange a escolha das duas turmas, as próprias instituições indicaram aquelas que fariam parte do estudo, não havendo interferência das responsáveis pelo estudo nesta definição, a não ser a manutenção de uma turma estudada por escola pesquisada.

Os dados gerados partiram da observação de uma aula de cada turma/escola (total de duas observações), com registro de 1) notas de campo; 2) preenchimento de questionário sobre sua trajetória pelo próprio profissional; 3) entrevista com os professores das turmas; e 4) análise documental, composta por planos de aula e outros materiais utilizados para lecionar.

Ainda que dentre os instrumentos de geração de dados constem quatro itens, considera-se que a informação foi gerada a partir de três perspectivas, uma vez que o questionário e a entrevista expõem o ponto de vista do professor. Essa lógica de triangulação para a geração de dados é a mesma proposta por Minayo et al (2005), por meio da qual adotam-se três fontes com o intuito de expandir a natureza das informações a serem obtidas.

Uma vez gerados, buscou-se por padrões de repetição dos dados que favorecessem a sua organização, técnica inspirada no modelo de análise etnográfico de Spradley (2016). Trata-se de basicamente três passos: leitura dos dados gerados, identificação das similaridades entre os pares e categorização do conteúdo,

sendo o uso alternado das línguas e as habilidades em foco uma das categorias estabelecidas.

Dentre os instrumentos de geração de dados, a observação de uma aula de cada turma foi a primeira a ser realizada. Neste momento e nos demais igualmente, o foco foi o professor e as crianças foram apenas consideradas para análise das práticas do educador, não sendo elas por si só o objeto de análise da pesquisa. Para esquivar-se da tentativa de relatar tudo o que rodeia o pesquisador e já pensando na análise dos dados, elaborou-se um roteiro de observação.

Inicialmente, cogitava-se realizar apenas a entrevista com o professor, porém, após análise do contexto, optou-se primeiramente pela aplicação de um questionário abrangendo questões mais objetivas - como as de formação e percurso profissional. O questionário foi enviado e respondido até a realização da entrevista.

Já a entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas composto, predominantemente, por questões abertas, foi o segundo instrumento adotado, sendo realizada com o intuito de colher a fala dos próprios professores. Entende-se que estes profissionais detém o conhecimento mais específico e detalhado acerca de práticas pedagógicas adotadas naquela turma, superando depoimentos dos pedagogos, coordenadores, diretores e outros profissionais da área. A escolha pela entrevista semiestruturada se justifica pela possibilidade de mudança do curso da fala ou aprofundamento das discussões de acordo com o que o professor traz (MANZINI, 2004).

Para a análise documental, último instrumento, estudaram-se os seguintes documentos: materiais didáticos utilizados pelos diferentes professores (como eventuais livros), manuais do professor e folhas de atividades. Acreditar-se que os materiais utilizados e a forma como são adotados no cotidiano em sala de aula podem dar pistas para a análise das práticas pedagógicas com maior propriedade.

Quanto à determinação dos participantes da pesquisa, a escola privada A foi selecionada para o estudo considerando sua disponibilidade logo de efetuado o contato inicial. Logo que consultada por e-mail, respondeu prontamente demonstrando interesse em colaborar com a pesquisa. Uma vez já definida, em primeiro lugar, a escola pública B, também a localização geográfica de A, diferente em relação à B, foi item decisório. A turma objeto desta pesquisa foi de alunos de 4 anos, conforme sugerido pela própria escola A, com aulas semanais de 50 minutos conduzidas pela professora aqui chamada de P.

Ao longo da pesquisa foram feitos contatos com as escolas municipais, as quais uma vez não obrigadas a ofertar, informaram acerca da não ensinar a língua inglesa (por iniciativa própria), porém fizeram referências a um programa que ocorria esporadicamente e ofertava aulas de inglês em parceria com uma escola de idiomas. Assim, realizou-se o contato com a escola de idiomas C e, após o levantamento das escolas contempladas, chegou-se ao nome de B por ser a que contava com o maior número de turmas atendidas. A definição por B justifica-se por precaução, pensando que, se por motivos de força maior alguma das duplas de voluntários deixasse de atender à respectiva turma, nesta escola ainda restariam outros grupos a serem estudados. Quanto à turma objeto desta pesquisa a definição aconteceu em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), sendo elencada a de crianças de 5 anos, com aulas semanais de 50 minutos, conduzidas pelas voluntárias aqui chamadas de V1 e V2. A seguir discorre-se em detalhes acerca das práticas levantadas na escola A e B, por meio da P, da V1 e da V2, que são objeto de estudo deste capítulo.

Práticas linguísticas em foco

No decorrer das aulas, o fazer pedagógico girou em torno de práticas linguísticas voltadas ao desenvolvimento da compreensão auditiva e da oralidade na língua estrangeira o mais

marcante. Em entrevista, P relatou a oralidade como a mais estimulada, V1 optou pela compreensão auditiva e V2 atribuiu mais valor às práticas de oralidade e compreensão auditiva, simultaneamente, o primeiro lugar. Por meio da observação da escola A percebe-se claramente que a compreensão auditiva é a principal prática trabalhada nas aulas, P trouxe como exemplos de atividades com este fim as de *listening* e músicas. A literatura a respeito do tema defende as práticas de compreensão auditiva e a oralidade como fundamentais para o início do processo de aquisição de uma língua estrangeira ou L2 por crianças (SCARAMUCCI et al, 2008).

Nota-se que na escola B as voluntárias trabalham com a escuta a partir da interação em inglês, por exemplo quando tratam de questões do cotidiano de sala de aula. Outra atitude relevante é percorrerem as carteiras das crianças enquanto estas realizam suas atividades. As voluntárias fazem uso deste momento para iniciar diálogos simples sobre o conteúdo que está sendo discutido, desenvolvendo a escuta das crianças. No relato da V1 encontramos o trabalho com músicas como uma forma de promover a compreensão auditiva. Já a V2 destaca que a apresentação do conteúdo com *flashcards* também promove o desenvolvimento da compreensão auditiva. Carvalho (2009) registrou em seus estudos o aumento significativo da interação das crianças com o professor de inglês, especialmente por conta da adoção de recursos lúdicos de interesse para a EI e por permitir o uso da L1, que gradual e naturalmente passou a abrir espaço para a comunicação na L2.

Acredita-se que a interação promovida pelo professor em sala de aula possa ser um potente influenciador no uso da língua estrangeira pelas crianças, fato que permite entender a diferença do uso da língua entre as crianças da escola A e B. Por mais que com pequena variação, observou-se que na escola B as crianças falavam mais em inglês, possivelmente por conta de as voluntárias estarem motivando-as para tal ao conversarem com a turma na língua estrangeira.

Na escola A, a fala foi listada como principal alvo das práticas e a P informou que procura fazer questionamentos com o intuito de estimular a resposta das crianças em inglês. Observou-se que quando uma criança se comunica em inglês, frequentemente a P repete tal palavra ou frase, provavelmente para reforçar este hábito e ainda como maneira de corrigir sutilmente a pronúncia. Lightbown e Spada (2013) visualizam a oportunidade de expandir o repertório linguístico das crianças nesses momentos, com a repetição do que diziam somada à adição de novas informações na frase.

Na escola B, a repetição é estimulada por parte das voluntárias para com as crianças, por exemplo, ao apresentarem um vocabulário. A V1 destacou o formato interativo das aulas, que leva as crianças a falarem, e o depoimento de V2 complementa o da primeira voluntária, ao mencionar a utilização do inglês nos cumprimentos e nas atividades de rotina. A V2, no entanto, lembrou que a atitude das crianças se expressarem em inglês não é uma constante, com pouco uso em algumas aulas.

A escrita e a leitura das crianças apareceram como coadjuvantes no processo de aprendizagem da L2, sendo enumeradas pela P como a terceira e quarta, respectivamente, na lista de prioridades das aulas. Na escola A não é exigido o domínio da escrita em inglês, porém trabalha-se, ocasionalmente, com a introdução desta por meio de atividades para completar espaços. A P citou que as crianças ainda não dominam a leitura na L1 e, portanto, prefere não desenvolver este tipo de prática, procurando escrever palavras no quadro apenas ocasionalmente, como forma de despertar a curiosidade das crianças. O depoimento de P foi condizente com os registros anotados durante a observação, com práticas centradas na fala e escuta.

As voluntárias na escola B também não adotam práticas de escrita e leitura, tendo as duas optado por não enumerar estes dois itens por acreditarem não ser o objetivo das aulas. A V1 afirma que há relativo interesse das crianças, e a V2 defende que não se deva trabalhar com estas habilidades linguísticas em inglês

até estarem desenvolvidas plenamente em português. Com relação a este aspecto, Dastgahian e Rostami (2013) apresentaram evidências a partir de estudos de caso para a não alteração do processo de aprendizado da língua materna, diante de uma situação de bilinguismo precoce, indicando que não haveria necessidade de preocupação com a estabilidade da escrita ou leitura na língua materna para então introduzi-las na língua estrangeira. Vale destacar que, ainda que os contextos aqui estudados não adotem práticas pedagógicas nos moldes da perspectiva bilíngue, caracterizando-se, pelo contrário, como escolas com aulas de inglês, entende-se que os argumentos defendidos pelos autores (Op. Cit. 2013) favoreceriam a introdução das habilidades de escrita e leitura em inglês, independente do estágio em que as mesmas se encontrassem no processo de aquisição do português e da metodologia de ensino. O estudo citado diz respeito a crianças de 5 anos, idade exata ou muito próxima das envolvidas no presente trabalho (4-5 anos).

Yeung e Chan (2012), todavia, verificaram um incremento no aprendizado da língua estrangeira, a partir do momento em que o processo aquisicional da língua materna já esteja melhor estruturado, situação que Jang (2019) entende como possível somente se o contexto de aprendizagem permitir esta transposição, valorizando os saberes pré-existentes da criança. Desse modo, entende-se que a opção por não trabalhar a leitura e a escrita destas crianças em inglês tenha uma relação estreita com a faixa etária e o desenvolvimento delas, que ainda não se mostram maduras o suficiente para se aproximarem de tais habilidades, independente da língua em questão. Em outras palavras, o uso do inglês por parte de crianças nesta faixa etária estaria de fato relacionado mais com a práticas de gêneros primários (orais) do que secundários (escritos).

Outra questão de relevância apontada pela V2 diz respeito à cobrança no desenvolvimento do inglês destas crianças e a ausência de suporte familiar. Segundo ela, na maioria das famílias não há um membro capaz de oferecer auxílio em dúvidas e

atividades em inglês, portanto não seria exequível aumentar o nível de exigência destas crianças. Nota-se, realmente, que o discurso dos pais costuma ser carregado de expectativas para as aulas de inglês como uma oportunidade de os filhos se prepararem para o mercado de trabalho, e desde já desenvolverem uma habilidade linguística que não foi possível para a geração que os antecede (RAJAGOPALAN, 2011; CAMPOS, 2014).

A formação das professoras

Nesta parte, apresenta-se um breve perfil da formação das docentes encarregadas das turmas analisadas neste estudo. A formação inicial da responsável pelas aulas na escola privada é de bacharel em turismo, com subseqüente habilitação para licenciaturas. Na escola municipal (em que as aulas só eram disponíveis por conta de um programa de voluntariado), as aulas eram ministradas por duas estudantes do ensino médio. Nessa perspectiva, atuavam como voluntárias de um programa, para o qual recebem um treinamento por meio de um breve curso promovido pela escola de idiomas à frente da proposta, envolvendo questões desde o manejo das aulas para crianças da EI até a revisão e eventual ensino da língua em foco. A escola em questão era parceira desta proposta e acolhe alunos nessa modalidade para ministrar aulas para crianças.

Para a P, a trajetória profissional na área do ensino de língua estrangeira para crianças iniciou enquanto ela ainda era turismóloga. Sua prática foi baseada principalmente nos conhecimentos da língua que obteve a partir de um curso de idiomas que havia frequentado por muitos anos. Com a atuação na área, surgiu o interesse por uma especialização e uma habilitação para o magistério, por meio de um curso de licenciatura para bacharéis.

Em entrevista, ela revelou que passou a sentir-se melhor capacitada para lecionar após ter concluído a especialização,

porém, gostaria de continuar se aprofundando e principalmente de realizar um período de intercâmbio para aprimorar o inglês. Em publicação recente o British Council (2019) levantou os desafios da formação continuada, que muitas vezes se resume a cursos com uma carga horária média de 40h, nos quais são debatidas questões pontuais. Segundo o estudo, a estratégia que muitos estados brasileiros têm adotado para contornar essa circunstância seriam desde cursos de ensino a distância até parcerias com órgãos internacionais para a viabilização de intercâmbios.

Nesse sentido, experiências internacionais voltadas para professores de línguas são apontadas na literatura (BRITISH COUNCIL; 2019) como incentivadoras de novas práticas, pois instrumentalizam o fazer pedagógico de docentes, estejam esses em processo de formação inicial ou continuada. É possível que um período de vivência em um país que tenha o inglês como língua oficial possa contribuir para o aumento e incremento no uso da língua estrangeira nas salas de aula, já que as experiências de mobilidade internacional podem enriquecer o currículo de docentes não apenas com conhecimentos específicos da língua estrangeira a ser ensinada, mas também por contemplar vivências culturais inerentes às práticas de linguagem. Ainda que a afirmação anterior carregue certo juízo de valor quando se trata de formação docente no Brasil, no caso de P, ela se refere ao uso constante do português por uma necessidade das crianças, contudo acredita que, se realizassem um intercâmbio, poderia sentir-se mais encorajada para utilizar a língua estrangeira com as crianças.

No discurso das voluntárias, a inspiração para as práticas pedagógicas vem do curso de formação da escola C e do plano de aula que recebem semanalmente, somando-se à projeção de experiências delas enquanto alunas. Assim sendo, compreende-se que repetem padrões, em suas práticas, de quando ainda eram alunas (seja como egressas da escola B ou da que frequentam atualmente). Foi exemplo, durante entrevista, a ameaça de retirar o intervalo da criança diante do mau comportamento, que segundo a V2 é o argumento que as professoras costumam utilizar na escola B.

Ao estudarem as crenças dos professores, Souza et al (2008) notaram a mesma relação entre as vivências enquanto alunos sendo replicadas no trabalho do professor. A empatia também descreveria esta situação dos professores que, no passado ou até no presente, ocupam a figura de aluno em outros contextos, e que então conseguem se colocar no lugar dos seus alunos.

No que tange à associação do trabalho docente com voluntariado, existira muito a refletir. Entretanto, com desempenho significativo e coragem para enfrentar o desafio de ensinar enquanto voluntárias, as adolescentes certamente poderiam aprimorar ainda mais suas aulas, caso tivessem a possibilidade de formação futura em nível superior. Suas experiências práticas poderiam ganhar novos sentidos, ao se adentrar no processo de formação docente, seja optando por uma licenciatura em Letras, o que lhes possibilitaria apropriar-se dos saberes linguísticos e pedagógicos necessários ao ensino da língua, ou por Pedagogia, a qual permitiria uma compreensão mais ampla acerca do desenvolvimento infantil, dos desenvolvimentos esperados para cada faixa etária, bem como da docência para a EI e séries iniciais.

Considerações finais

Conclui-se que a exploração de práticas que envolvem a escuta e a oralidade em inglês foram as mais recorrentes, com destaque semelhante entre si. Para uma das professoras a oralidade foi apontada como a mais estimulada, para a outra, a escuta e para a terceira as duas ocupariam, conjuntamente, o primeiro lugar. A escrita e a leitura das crianças apareceram como coadjuvantes no processo de aprendizagem da língua, sendo enumeradas por uma das responsáveis pelas aulas como a terceira e quarta, respectivamente, na lista de prioridades de suas práticas. As outras duas entrevistadas afirmaram não adotar práticas de escrita e leitura, tendo as duas optado por não enumerar estes dois itens por acreditarem não ser o objetivo das aulas.

Embora exista esta prática bastante localizada de ensino de inglês para crianças, há ainda um longo percurso a ser recorrido, haja vista a ausência de legislações pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras para essa faixa etária. Entende-se que, com a recente publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) (BRASIL, 2020) em escolas bilíngues, com carga horária estendida em língua adicional e com currículo internacional, a lacuna gerada pela ausência de legislações específicas começa a ser preenchida, porém, ainda há inúmeros avanços necessários. Essa resolução, por exemplo, não deixa clara a inserção de línguas estrangeiras no currículo escolar das escolas públicas, muito menos se nas escolas públicas poderia haver a oferta regulamentar de línguas estrangeiras nos anos iniciais.

Cabem, nesse sentido, políticas mais claras, que atentem para a oferta de línguas nos anos iniciais, bem como o amparo do fazer pedagógico para ensinar línguas estrangeiras para crianças, muito além da simples definição de competências e proficiências, tal como apontado na resolução em questão.

A pesquisa empreendida nos mostra um cenário com práticas de certa forma desarticuladas, sem um programa e abordagem claros de ensino. Nesse sentido, como pesquisadoras na área, não podemos nos furtar do papel de defender um ensino engajado, ancorado em uma proposta intercultural, que permita explorar o desenvolvimento de diferentes práticas linguísticas, de acordo com a faixa etária das crianças. Defende-se que aprender línguas não se faz por meio de palavras ou estruturas isoladas, mas acontece por meio de práticas sólidas, pela exploração do mundo e das vivências ao redor, pela articulação entre os saberes das crianças ao conhecimento de uma nova língua.

Uma abordagem intercultural, permitiria explorar a língua a partir do potencial do ambiente que circunda as crianças, promovendo o uso da língua em situações (simuladas ou autênticas) do cotidiano, entendidas como potencialmente favoráveis para despertar o interesse dos pequenos, bem como

para proporcionar um processo de aprendizagem mais efetivo do inglês pelos pequenos aprendizes.

É notório que o processo de ensino-aprendizagem de línguas possua características particulares de acordo com a idade dos aprendizes; portanto, as práticas e os métodos traçados devem respeitá-las. As abordagens emprestadas do universo adulto são motivo de preocupação por imprimirem valores e prioridades que não cabem às crianças, por isso são apontadas alternativas aos métodos tradicionais. Percebeu-se, por meio desta pesquisa, que também a formação inicial é o alicerce para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas, as quais ainda precisam ser debatidas visto que tendem a embasar somente a faixa etária (no caso da Pedagogia) ou o conhecimento específico (para a graduação em Letras). Nesse sentido, adicionalmente, oportunidades de formação continuada, ainda que escassas neste momento, são consideradas indispensáveis para práticas pedagógicas que contemplem o ensino de línguas para crianças.

Referências

- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 02/2020, de 09 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/filea>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: **British Council Brasil**, 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicas_publicasingles-compressed.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CAMPOS, Ana Raquel Fialho Ferreira. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. **Leitura**, v. 1, n. 53, p. 39-56, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/6923/4837>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 317-332, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jan. 2022.

CROWLEY, Terry; BOWERN, Claire. **An introduction to historical linguistics**. 4. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

DASTGAHIAN, Elahe Shakhsi; ROSTAMI, Hamid. Early bilingual acquisition: A case study in Iran. **International Journal of English Linguistics**, v. 3, n. 6, p. 97-112, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/74ef/f43bbd6f23a6241456f5f80facb50665d40b.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos das ciências sociais. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANG, Soon Young. The pluralist language ideology of Korean immigrant mothers and the English-only principle in early childhood education programs. **Language and Education**, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2019.1682598>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KOMACHALI, Maryam Eslahcar; KHODAREZA, Mohammadreza. The Effect of Using Vocabulary Flash Card on Iranian Pre-University Students' Vocabulary Knowledge. **International Education Studies**, v. 5, n. 3, p. 134-147, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066881>. Acesso em: 20 jan 2022.

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA,

Maria Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, p.225-250, 2003. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles_no_futuro_hp.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. Language learning in early childhood. IN: LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford University Press, 2013.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. EPU, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <https://document.onl/documents/entrevista-semi-estruturada-analise-de-historico-estrutural-dialetica.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia. SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações de triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128, 2011.

SARMENTO, Jaqueline Santos. **"Brown bear, brown bear, what do you see?" - Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na educação infantil**. 2019. Orientadora: Livia Pretto

Mottin. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Disponível em: <https://univates.br/bdu/bitstream/10737/2707/1/2019JaquelineDosSantosSarmiento.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SCARAMUCCI, Matilde V.; COSTA, Leny P.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: p. 85-114, 2008.

SOUZA, Ana Carolina Fonseca de; MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO; Raquel Cristina Mendes de; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na educação infantil. **Caderno Seminal**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Waveland Press, 2016.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376/0>. Acesso em: 23 jan. 2022.

YEUNG, Susanna; CHAN, Carol. Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in Hong Kong. **British Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 4, p. 550-568, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.2012.02082.x>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Capítulo 13

Os materiais didáticos de língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro como possibilidade de promoção das vozes das crianças

Cristiane Regina de Paula de Oliveira

Este artigo é parte de pesquisa de Mestrado, ainda em fase inicial, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nele, parto de estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada Crítica que adotam uma visão transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e suleada (KLEIMAN, 2013) das práticas de linguagem.

Entendendo que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN, 2000, p.120) e que o lecionar pode e deve ser político, defendo a necessidade de práticas que contemplem vozes socialmente marginalizadas, que não reproduzam a lógica da exclusão e da invisibilidade (BAPTISTA, 2017) e que transgridam os limites da sala de aula para promover mudanças (URZÊDA-FREITAS, 2012).

Assim, busco no ensino de espanhol como língua adicional uma maneira de transgredir os mecanismos de silenciamento e invisibilidade (URZÊDA-FREITAS, 2012) impostos aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Ademais, considero que a elaboração de materiais didáticos críticos para o ensino de espanhol possibilita ao docente inserir-se numa política que se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico.

Diante disso, meu espaço de atuação e observação é o ensino de língua espanhola na Educação Básica do Rio de Janeiro. As reflexões que empreenderei é uma tentativa de verificar se o

protagonismo docente na elaboração dos Cadernos Pedagógicos de Espanhol, utilizados na escola bilíngue de espanhol do Ensino Fundamental I da Rede Municipal do Rio de Janeiro, permite o direcionamento a práticas que promovam nas crianças a reflexão sobre seus espaços de direito, de ocupação e de acesso e sobre os privilégios e apagamentos neles existentes a fim de permitir-lhes ou aumentar-lhes as chances de transformar esses espaços.

Para além dos aspectos já mencionados, pretendo examinar sob qual perspectiva o protagonismo das crianças está sendo pautado. Para tanto, utilizarei em minha análise as três categorias apresentadas por Oliveira (2015), baseada em estudos de Lansdown (2005), a partir das quais entende que as crianças podem ser envolvidas em processos de participação por: processos consultivos, iniciativas participativas e/ou promoção da auto-defesa.

Assim, seguindo o paradigma interpretativista, com seu pressuposto da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008), através de pesquisa documental e explicativa (SEVERINO, 2007), analisarei atividades dos cadernos pedagógicos de língua espanhola destinados a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da escola bilíngue de espanhol da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Para tanto, este texto encontra-se organizado em cinco seções. Na primeira, apresento a contextualização da pesquisa e do material analisado. Em seguida, nos pressupostos teóricos, faço considerações sobre práticas transgressivas, direito e participação das crianças e apresento as categorias propostas por Lansdown (2005). Na terceira, apresento o desenho metodológico da pesquisa. Na seção seguinte, faço reflexões sobre atividades didáticas propostas em cadernos de diferentes anos escolares analisando se os cadernos promovem de fato a participação das crianças e comentando as possibilidades de direcionamento a práticas transgressivas. Finalizando o texto, traço algumas considerações que não pretendem ser conclusivas, mas que

apontam para algumas observações sobre a produção de materiais didáticos bem como a formação de professores.

Contextualização da pesquisa e do material analisado

Atuando, desde 2003, como docente de língua espanhola no contexto da cidade do Rio de Janeiro e lecionando, desde 2016, na Escola Municipal Holanda, a única escola bilíngue da rede voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, procuro planejar e aplicar atividades que explicitem meu compromisso social com os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino.

Ademais, busco no ensino de espanhol como língua adicional uma maneira de transgredir os mecanismos de silenciamento e invisibilidade (URZÊDA-FREITAS, 2012) de discentes oriundos em sua maioria de comunidades carentes e, portanto, considerados periféricos, a fim de proporcionar-lhes a possibilidade de serem atores sociais de uma aprendizagem que age “para a periferia e a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Em outras palavras, busco uma ação pedagógica atenta ao entorno dos meus alunos e capaz de provocar reflexões que possam levar a mudanças ou criar condições para que elas aconteçam. Ou, ainda, conforme aponta hooks (2013), “ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma” dos alunos através de uma pedagogia transgressiva que age e reflete sobre o mundo para transformá-lo.

A escola de minha atuação, localizada no alto do morro do Guarabu, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, atende crianças da educação infantil (EI) ao 6º ano experimental e foi incluída no projeto de escolas bilíngues da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2014. No entanto, o modelo de ensino experimental bilíngue¹ proposto pela SME foi implementado em 2013,

¹ Informações sobre a implementação do Ensino Experimental Bilíngue da SME e suas características podem ser acessadas na página do Diário Oficial Ano XXXII nº53 de 05/06/2018 p. 59, 60 e 61. Acesso em: 13 nov., 2020.

inicialmente em língua inglesa, como um reforço aos princípios do Programa Rio Criança Global², instituído em 2009 e implementado em 2010, com o objetivo de intensificar o ensino de inglês já como legado dos Jogos Olímpicos de 2016³.

Neste modelo, prioriza-se, entre outros objetivos, a aprendizagem da língua adicional a partir da sua integração com conteúdos das diferentes áreas do currículo, com ênfase no pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

Além de ministrar aulas, nós, docentes da equipe de espanhol da Escola Holanda, temos a função de elaborar os cadernos pedagógicos a serem utilizados nas aulas. Essa elaboração, orientada por professoras doutoras da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a SME⁴, foi uma conquista da equipe e nos possibilita elaborar materiais que atendam as especificidades e necessidades do nosso público tanto pela faixa etária como pela localização geográfica de nossa escola.

Cada um dos docentes elabora os cadernos bimestrais ou semestrais que utilizará em sua turma de ação, baseando-se nas Orientações Curriculares de Língua Espanhola⁵, resultantes de

² Programa criado através do Decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009 conforme diário oficial de 07/10/2009. Disponível em <https://leis.municipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 13 nov., 2020.

³ Os Jogos Olímpicos fecham uma sequência de grandes eventos internacionais realizados na Cidade do Rio de Janeiro. Estes eventos iniciaram com os Jogos Pan-Americanos de 2007; seguido pela construção do Porto Maravilha, 2009; os Jogos Mundiais Militares de 2011; a Jornada Mundial da Juventude Católica com a vinda do Papa Francisco, em 2013; a Copa do Mundo, em 2014; os Jogos Olímpicos, 2016; e os Jogos Paralímpicos, 2016. Sendo os dois últimos chamados de Mega Eventos.

⁴ Essa parceria é explicada na matéria de Larissa Altoé de 18/07/2018: “Escolas Bilíngues na Rede Municipal” na página MultiRio, disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>> Acesso em: 13 nov., 2020.

⁵ Essas orientações, que inicialmente eram para línguas estrangeiras, estão disponíveis em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_

uma construção coletiva entre membros da Equipe Técnica do Nível Central, professores regentes e leitoras críticas da UFF através de reuniões⁶. Inicialmente, em 2013, foram criadas as orientações para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, em 2014, o documento expandiu-se até o 9º ano do ensino fundamental.

Essas Orientações Curriculares estão pautadas em uma concepção de língua como fenômeno social historicamente construído que se concretiza por meio de gêneros discursivos. Além de estimularem os alunos ao reconhecimento de uma ampla variedade de gêneros, buscam torná-los efetivos leitores de textos orais e escritos, isto é, espera-se que a interação texto-leitor seja de fato significativa e que os alunos sejam capazes de produzir novos sentidos a partir dessas experiências.

Outro aspecto que caracteriza esse documento é a centralidade dos aspectos culturais, propostos de forma associada ao ensino da língua, visando, em geral, a percepção da diversidade cultural e da sua constituição histórica, assim como das suas possíveis implicações no âmbito social.

Em 2018, o então secretário municipal de Educação, Cesar Benjamin, avaliando as experiências do bilinguismo⁷ como positivas, estabeleceu a ampliação do programa incluindo mais dois idiomas (francês e alemão) e criando outras 11 escolas

LinguaEstrangeira.pdf>. Em 2016 passam a ser específicas para língua espanhola, disponíveis para consulta em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> (2016), acesso em: 14 nov., 2020. Em 2020 houve uma atualização dessas orientações, os professores elaboradores tiveram acesso a elas, no entanto ainda não estão disponibilizadas nas mídias da SME.

⁶ O processo de construção das Orientações Curriculares e as reuniões realizadas estão explicados nas Orientações Curriculares de 2016. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 14 nov., 2020.

⁷ Sobre o conceito de bilinguismo, a SME, no Diário Oficial Ano XXXII nº53 de 05/06/2018 p. 60 evidencia que “na escola bilíngue a aprendizagem vai além do domínio puro e simples de uma língua adicional. O bilinguismo requer mais do que a aquisição linguística, devendo possibilitar, além do contato com outra língua, outras vivências e formas diferentes de ver o mundo.”. Acesso em 14 nov., 2020.

bilíngües⁸ de espanhol, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Com isso, os cadernos pedagógicos saíram dos muros da Escola Holanda estendendo-se às demais escolas bilíngües distribuídas pelas 11 coordenadorias da rede.

Assim, desde 2019, cada uma das 12 escolas bilíngües recebe 2 cadernos semestrais de 31 páginas para cada ano do ensino fundamental e da educação infantil, ainda elaborados pelos professores da Escola Holanda num processo coletivo.

O interesse, para este artigo, pelos cadernos pedagógicos de língua espanhola da escola bilíngüe dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal justifica-se, portanto, na minha participação como elaboradora e na crença de que o compartilhamento de algumas de nossas experiências possa contribuir na formação de outros professores de língüas (adicionais ou não) para ações pedagógicas que estejam comprometidas com a luta para transformações sociais através do empoderamento das vozes dos pequenos.

Ademais, através das atividades didáticas selecionadas, busco responder a alguns questionamentos: as atividades propostas nos cadernos promovem ações que provocam em crianças tão pequenas reflexões sobre espaços de direito, de ocupação e de acesso e sobre privilégios e apagamentos? Até que ponto nós adultos estamos permitindo e promovendo que essas crianças sejam ativas e participativas nos espaços em que estão inseridas? Nossos cadernos oferecem aos sujeitos envolvidos visibilidade, voz, acolhimento e fortalecimento, para que o saber lhes proporcione uma forma de poder (KLEIMAN, 2013) viabilizando e entendendo suas existências e resistências e produzindo saberes capazes de transformações?

⁸ As informações sobre a implementação das novas escolas bilíngües, para ampliação do programa, bem como lista e localização de todas as escolas estão na página do RioEduca. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=11357561>> Acesso em 14 nov. 2020.

Pressupostos teóricos

As reflexões propostas neste artigo baseiam-se numa lingüística aplicada transgressiva na denominação de Pennycook (2006) e alinham-se a uma agenda que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos visando interferir na realidade social.

Segundo Pennycook (2006, p.75), o termo *transgressivo* pode ser utilizado para pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito. O autor sugere ainda que transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”.

Também nessa linha de transgressão, hooks (2013, p.12) em suas reflexões afirma que, na condição de professores, temos a chance de transgredir os limites da sala de aula para promover mudanças. Através da narrativa de suas experiências como aluna e professora negra, a autora nos sugere que educar para transgredir significa abrir nossas mentes e corações para conhecer o que está além do que o sistema nos permite conhecer, de modo a (re) pensar nossas próprias atitudes e valores sociais/educativos.

Nas palavras de Urzêda-Freitas (2012, p.82) “poderíamos definir a transgressão como um ato de resistência e empoderamento”. Para o autor, o educar além do permitido, sugerido por hooks, seria “um meio de promovermos uma pedagogia transgressiva e descolonizadora”.

Ainda nessa linha de raciocínio da ação transgressiva, de pensar de outro modo, em direção a outra lógica, Matos (2018, p.20) ressalta que o papel dos professores de línguas estrangeiras é fundamental nesse desafio que “deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias”. Ademais, aponta que a escolha dos temas e atividades usadas em sala de aula deve promover práticas que incitem a reflexão sobre temáticas de conflito na sociedade.

Segundo estudos de Oliveira (2015), as crianças durante muito tempo foram vistas à margem do mundo adulto e

consideradas lingüística e juridicamente como imaturas e dependentes. Essa visão acarretou interdições sociais e silenciamentos justificados pela ideia de menoridade.

Apesar da Organização das Nações Unidas (ONU) ter iniciado um discurso sobre os direitos das crianças em 1923 com a Declaração de Genebra adotada pela Liga das Nações, ampliando, em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, esses documentos não passavam de “sugestões” dadas aos governos, que poderiam ser cumpridas ou não.

Somente a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e posta em vigor em 2 de setembro de 1990, tem-se um instrumento jurídico adotado pela organização.

Essa Convenção combinou direitos de provisão, proteção e participação, entendendo a criança como um ator social com direito à voz e visibilidade. Esse conjunto de direitos, inovador com relação aos documentos anteriores, pontua o direito da criança à fala e à liberdade de opinião⁹.

Segundo Lansdown (2005), ao propor formas de participação pautadas na perspectiva adulta e não considerando o melhor interesse das crianças, abusamos de nosso poder sobre as crianças e podemos fracassar. A autora defende que envolver as crianças nas questões que as afetam possibilita o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a constituição de uma autoestima positiva.

Assim, ao elaborar materiais ou atividades e empreender práticas, é necessário que o professor perceba que dar voz às crianças não é somente deixá-las falar. Para que as crianças possam exercer seu direito de expressar-se e “tomar parte”, principalmente nos assuntos que as afetam diretamente, é necessário que aprendam a desenvolver habilidades que contribuam para esta

⁹ Direito explicitado nos artigos 12 e 13 parte I da Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 22 de nov., 2020.

participação efetiva. Daí a necessidade de pensar aspectos teórico-metodológicos que transgridam, no sentido de romper as fronteiras do pensamento e da política tradicionais, e promovam espaços reais de participação das crianças.

Para tanto, Lansdown (2005) nos apresenta em seus estudos três categorias nas quais entende que as crianças podem ser envolvidas em processos de participação e que variam à medida que em que elas intervêm concretamente.

As categorias, propostas por Lansdown (2005), traduzidas e apresentadas por Oliveira (2015) em seus estudos são:

- processos consultivos: os adultos iniciam processos visando obter informações das crianças a respeito da legislação, políticas e serviços;
- iniciativas participativas: o objetivo é fortalecer processos de democracia proporcionando oportunidades às crianças de compreenderem e participarem da aplicação de princípios democráticos em assuntos que as afetam;
- promoção da auto-defesa: promoção do empoderamento das crianças para a identificação e cumprimento de seus próprios objetivos e iniciativas. (OLIVEIRA, 2015, p.10)

De acordo com Lansdown, em todas as categorias é fundamental que as crianças sejam ouvidas, mas, quanto mais profundo é o nível de participação, maior é a capacidade de elas influírem em decisões e também de se desenvolverem.

Na primeira, processos consultivos, os adultos iniciam, dirigem e administram os mecanismos para descobrir as opiniões e pontos de vista das crianças sobre um assunto utilizando as informações para influenciá-las em práticas que afetem suas vidas. Na segunda, iniciativas participativas, os adultos iniciam os mecanismos, mas são criadas oportunidades para que as crianças dividam o poder das decisões sobre as atividades. Já na terceira, promoção da auto-defesa, são as crianças que têm o poder de definir interesses, prioridades e estratégias bem como o de empreender ações; nesta última categoria é importante que os

adultos respeitem as capacidades das crianças e atuem como assessores ou facilitadores das ações.

Assim, ao analisar sequências didáticas dos cadernos pedagógicos elaborados pela equipe da escola bilíngue Holanda, avaliarei se as três categorias são contempladas e se há a predominância de alguma delas nas propostas pedagógicas.

Desenho metodológico

Para a análise deste artigo selecionei atividades de cadernos pedagógicos utilizados na Escola Bilíngue Holanda em escolaridades e anos letivos variados. A escolha pelos materiais desta escola, e não das demais bilíngues, deve-se ao fato dos professores elaboradores serem também os professores das turmas a utilizarem os cadernos, o que os possibilita conhecerem a realidade das crianças envolvidas e poderem dialogar com suas necessidades relacionadas a direitos, espaços e acessos.

O estudo adotou uma análise qualitativa de dados, pois se trata de uma observação das abordagens docentes para a promoção de práticas transgressivas capazes de gerar reflexões que possibilitem mudanças fora da sala de aula. Ademais, seguiu-se o paradigma interpretativista, com seu pressuposto da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008), sobretudo por esse não negligenciar o contexto sócio-histórico, pois a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em uma realidade concreta.

Sob a rubrica interpretativista e o pressuposto da reflexividade, entende-se que a ação investigativa “tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse” e se aceita o pesquisador como “parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008).

Com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto, a pesquisa foi documental. Já quanto aos objetivos, explicativa. Ambas, conforme definido por Severino (2007).

Assim, busco avaliar se as atividades selecionadas promovem saberes capazes de transformações e se reconhecem as opiniões e experiências das crianças contemplando o que se entende aqui como suleamento e empoderamento dessas vozes.

Análise das sequências didáticas

A primeira atividade didática desta análise, figuras 1, 2 e 3, destinava-se ao 1º ano do ensino fundamental no caderno pedagógico do 3º bimestre de 2020.

Figura 1 – pré-leitura e leitura 1º ano

The image shows two pages from a didactic material. The left page is titled "ANTES DE LEER" and contains a book cover with a peacock and a puzzle-like shape. The right page is titled "LEYENDO EL TEXTO" and contains a story about a peacock and a drawing of a peacock.

ANTES DE LEER

VAMOS A LEER UNA HISTORIA JUNTOS. PERO ANTES, BUSCA Y CORTA EN LA ÚLTIMA PÁGINA LAS PARTES QUE COMPLETAN LA PORTADA DEL LIBRO.

Tras completar la portada, escribe y dibuja qué imaginas que pasará con el pavo real en esta historia.

LEYENDO EL TEXTO

ÉRASE UNA VEZ UN PAVO REAL QUE SE MIRABA EN EL AGUA Y SE PREGUNTABA SI ERA FEO O BONITO. DIBUJA SU REFLEJO EN EL AGUA.

PERO CUANDO ABRIÓ SU COLA EN ABANICO TODA VERDE, VIOLETA Y AZUL. SE SENTÍA MUY LINDO. PÍNTALO ABAJO CON SUS COLORES.

Fonte: Material Didático Pedagógico 1º ano – p. 8 e 9 – 3º bimestre de 2020 (arquivo pessoal)

Esta atividade inicia-se com uma pré-leitura (figura 1) que consiste em montar um quebra cabeças formado pela imagem da capa do livro a ser lido. Em seguida, inicia-se a atividade de leitura (figura 1), com a imagem do personagem principal, um pavão, preocupado com sua aparência. Nestas, não há promoção de participação efetiva da criança.

A atividade de pós-leitura (figura 2) começa tratando do sentimento de vergonha do personagem com seus pés e sua forma de andar, nela propõe-se que a criança escreva ou faça um desenho sobre o que a deixa com vergonha. Nota-se aqui a promoção de processos consultivos e iniciativas participativas já que consulta e possibilita que a criança expresse seus sentimentos.

Nas propostas seguintes (figura 2), tampouco há promoção de participação efetiva da criança já que não promovem reflexão ou aplicação de princípios democráticos.

Figura 2 – pós-leitura 1º ano

The image shows a didactic material for 1st grade post-reading activities, presented in two columns. The material is titled "Figura 2 – pós-leitura 1º ano".

Left Column:

- At the top, there is a logo for "RIO 2020" and "RIO PARÁDISE".
- A text box says: "EL PAVO REAL CUANDO MIRABA SUS PIES Y SU ANDAR, SE MORIA DE VERGÜENZA. ESCRIBE Y DIBUJA LO QUE TIENES VERGÜENZA DE HACER." (The real turkey when he looked at his feet and his way of walking, he died of shame. Write and draw what you are ashamed to do.)
- Below this is a large empty rectangular box for drawing or writing.
- Another text box says: "UN DÍA, LO INVITARON A UNA FIESTA EN EL CIELO. ÉL SE PREGUNTÓ SI LA FIESTA SERÍA DIVERTIDA O ABURRIDA. OBSERVA LAS IMÁGENES ABAJO Y PINTA LAS QUE TE PARECEN HACER PARTE DE UNA FIESTA DIVERTIDA." (One day, he was invited to a party in the sky. He asked himself if the party would be fun or boring. Observe the images below and paint the ones that seem to be part of a fun party.)
- Below this are several illustrations of a party scene: a turkey character, a trampoline, a group of children dancing, and a turkey character at a table with balloons.

Right Column:

- At the top, there is a logo for "RIO 2020" and "RIO PARÁDISE".
- A text box says: "IMAGINA CÓMO ES UNA FIESTA DE LAS AVES EN EL CIELO Y DIBÚJALA MUY BONITA." (Imagine how a party of birds in the sky is and draw it very beautiful.)
- Below this is a large empty rectangular box for drawing.
- Another text box says: "A LO LARGO DE LA HISTORIA, EL PAVO PASA POR MUCHAS COSAS. CUANDO SE SIENTE BIEN, ABRE LA COLA, CON SUS PLUMAS PARA TODOS LOS LADOS. Y CUANDO SE SIENTE MAL, CIERRA SU COLA." (Throughout the story, the turkey goes through many things. When he feels good, he opens his tail with his feathers to all sides. And when he feels bad, he closes his tail.)
- A text box says: "CONECTA EL HABLA DE CADA AVE A LA REACCIÓN DEL PAVO." (Connect the speech of each bird to the reaction of the turkey.)
- Below this are several speech bubbles with text:
 - "UNA FIESTA NUNCA ES ABURRIDA." (A party is never boring.)
 - "¿QUÉ ANIMAL MÁS DESMAÑADO!" (What a more cunning animal!) - with a small bird illustration.
 - "TAN HERMOSO ANIMAL." (Such a beautiful animal.) - with a small bird illustration.
 - "CON COLA TAN INCOMPLETA." (With such an incomplete tail.) - with a small bird illustration.
- On the right side, there are two illustrations of a peacock's tail feathers.

Fonte: Material Didático Pedagógico 1º ano – p. 10 e 11 – 3º bimestre de 2020 (arquivo pessoal)

A sequência de atividades termina com uma produção escrita (figura 3) que consiste em escrever e desenhar propostas de respeito às diferenças. Nota-se aqui a promoção da auto-defesa já que a atividade é capaz de fazer a criança refletir sobre diferenças,

preconceito e *bullying*, além de possibilitar que ela proponha atitudes que promovam o respeito a todos.

Destaca-se a escolha de textos e atividades adequadas à faixa etária e de temas existentes em nossa sociedade.

Figura 3 – produção escrita 1º ano

VAMOS A HACER UN ROMPECABEZAS PARA DESCUBRIR UNA REFLEXION QUE ES UNA ENSEÑANZA MUY IMPORTANTE. BÚSCALO Y CORTALO DE ÚLTIMA PÁGINA Y PÉGALOS AQUÍ.

AHORA ESCRIBE Y DIBUJA QUÉ PUEDES HACER PARA RESPETAR A TODOS, SEAN IGUALES A TI O DIFERENTES DE TI.

“Que la fealdad sea colosal o la belleza sea de artista, no depende del animal, sino del punto de vista. Cada uno es diferente y lo que más importa es uno, realmente.”

Fonte: Material Didático Pedagógico 1º ano – p. 13 e 17 – 3º bimestre de 2020 (arquivo pessoal)

A segunda sequência, figura 4, destinava-se ao 2º ano do ensino fundamental no caderno do 1º bimestre de 2020.

Esta se inicia com uma atividade de pré-leitura (figura 4) que consiste em observar e interpretar a capa do livro a ser lido. Aqui, nota-se a promoção de processos consultivos, pois as perguntas buscam a opinião da criança sobre a capa e o tema tratado.

As atividades de leitura, não foram colocadas aqui por tratarem somente de interpretação da historia e das situações vividas pela personagem principal, uma sereia, que se desloca por um rio e tem sua liberdade ameaçada por um capitão e seus marinheiros por inveja de sua voz.

No entanto, nas atividades de pós-leitura (figura 4), nota-se a promoção de processos consultivos e da auto-defesa, pois recuperam a questão da ameaça à liberdade da sereia e, através da leitura de um cartaz, promovem reflexão sobre o tema da migração e dos direitos além de estimularem a busca por atitudes que possam ajudar os migrantes.

Destaco que o tema era de profunda relevância no contexto da nossa escola, pois entre os alunos havia uma venezuelana em situação de refúgio.

Figura 4 – pré-leitura e pós-leitura 2º ano

ANTES DE LEER

VAMOS A LEER UNA HISTORIA. PERO ANTES, OBSERVA CON ATENCIÓN LA ILUSTRACIÓN DE LA PORTADA DEL LIBRO.

¿QUÉ COSAS CONSIGUES IDENTIFICAR?

¿EN QUÉ LUGAR IMAGINAS QUE ESTÁ LA CHICA?

EN TU OPINIÓN, ¿QUÉ PASARÁ A LA CHICA EN ESA HISTORIA?

¿QUÉ TÍTULO LE DARÍAS A ESTE LIBRO?

¿QUÉ NOMBRE LE DARÍAS A LA CHICA?

¿LA LIBERTAD DE ALAHÍ ES ALGO IMPORTANTE? JUSTIFICALO.

¿TODOS TENEMOS EL DERECHO DE VIVIR EN CUALQUIER LUGAR DEL MUNDO? ¿POR QUÉ?

MIRA EL SIGUIENTE CARTEL Y REFLEXIONA SOBRE EL TEMA DE LA MIGRACIÓN CON TU PROFESORA Y TUS COLEGAS.

**YO SOY
TÚ ERES
ÉL ES
ELLA ES
NOSOTROS SOMOS
ELLOS SON
TODOS SOMOS
MIGRANTES
TODOS TENEMOS LOS
MISMOS DERECHOS**

¿ESTÁS DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN QUE SOMOS TODOS MIGRANTES? EXPLICALO.

¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A LOS MIGRANTES?

Fonte: Material Didático Pedagógico 2º ano – p. 8 e 17 – 1º bimestre de 2020 (arquivo pessoal)

A terceira sequência, figura 5, destinava-se ao 4º ano do ensino fundamental no caderno do 3º bimestre de 2018.

A primeira atividade de leitura (figura 5) apresenta os direitos à igualdade e à integração e propõe uma conversa e reflexões sobre o respeito a esses direitos no grupo escolar e no

bairro. Além disso, reflete sobre sugestões a serem dadas aos governantes a fim de garantir o respeito a esses direitos.

Nota-se aqui a categoria da promoção da auto-defesa pois, através dela, a criança tem que identificar as necessidades do grupo escolar e do bairro para agir em defesa deles, já que a atividade inclui pensar propostas de melhorias.

No entanto, faltam informações e/ou orientações que ajudem a criança a pensar como fazer com que suas reivindicações cheguem aos governantes ou mesmo pensar caminhos alternativos caso não seja atendida.

A atividade seguinte (figura 5) apresenta fotos de espaços urbanos e propõe a reflexão se estes garantem ou não a igualdade e a integração de crianças com necessidades especiais. Apesar de aparentemente tratar-se de uma mera observação, é possível observar a promoção de processos consultivos fazendo-os refletir sobre as necessidades e direitos de outras crianças.

Destaco que o tema era de grande relevância no contexto desse 4º ano, pois havia entre os alunos uma aluna com deficiência auditiva. As atividades promoveram debates interessantes sobre as estratégias a serem adotadas por eles, pela escola e pelos professores para que a aluna se sentisse cada vez mais integrada. Além disso, eles identificaram que a escola não tinha seu espaço físico adequado às necessidades de um cadeirante e também propuseram estratégias caso um dia algum aluno nessas condições desejasse se matricular.

Considero que as atividades deste ano escolar alcançaram com sucesso o objetivo de transgredir.

Figura 5 –leitura 4º ano



Fonte: Material Didático Pedagógico 4º ano – p. 9 e 10 – 3º bimestre de 2018 (arquivo pessoal)

Considerações finais

Os dados e as reflexões apresentados mostram que é possível pensar e criar um material didático crítico que promova práticas transgressivas desenvolvendo habilidades que incentivem os aprendizes a refletirem sobre assuntos que os afetam diariamente.

Demonstram ainda que essas ações transgressivas podem e devem acontecer desde os menores, ensinando a criança sobre princípios e valores básicos como empatia, respeito, amizade, disciplina, entre outros. À medida que os alunos avançam na idade e no ano escolar, outros conceitos vão sendo apresentados e discutidos ou ampliados.

Ademais, apontam que o material tenta, ainda que timidamente em alguns anos escolares, permitir e promover que as crianças sejam ativas e participativas nos espaços em que estão inseridas, viabilizando e entendendo suas existências e resistências.

No entanto, creio que somente a análise das propostas didáticas não é suficiente para afirmar que os cadernos produzem saberes capazes de transformações sociais e o empoderamento de vozes marginalizadas.

Por este motivo, considero importante que outras pesquisas ampliem as análises bem como investiguem e divulguem maneiras de possibilitar a participação efetiva das crianças.

Por fim, considero fundamental que outros professores e elaboradores de materiais estejam cientes de seu papel e dispostos a empreender um compromisso, antes de tudo social, de transgredir, no sentido de pensar a lógica de outro modo, e proporcionar o saber como forma de poder.

É importante, também, que formações continuadas instrumentalizem e chamem a atenção dos professores para a necessidade de uma escuta que não ignore a diversidade de contexto e experiências em que as crianças vivem.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. **Revista Abeache**, s/l., n. 12, p.28-47, 2017. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abeache/issue/view/12>. Acesso em nov. 2020.

BOHN, H.I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagens & Ensino**, Vol. 3, nº 1, 2000, p.117-138.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. SP: Parábola Editorial, 2008, p. 31-64.

hooks, B. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações, In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.39-58.

LANSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.

Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, n. 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

MANHÃES, E.K.; CARMO, G.T. Relações de poder e saber no ambiente escolar: um estudo sobre a diversidade linguística como instrumento de inclusão e exclusão socioeducacionais. **Anais do II Coninter** - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Belo Horizonte: ANINTER-SH, 2013.

MATOS, D.C.V.S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Org.) **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018, p.17-34.

MATOS, D. C. V. S ; SILVA JÚNIOR, A.C. “Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol.” **Revista Interdisciplinar SUEar**, v. Ano 2, p. 101-116, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

OLIVEIRA, F. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 06 anos. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out., 2015. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>. Acesso em: 06 de nov. de 2020.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Revisadas**. Disponível em: <http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. SP: Cortez, 2007.

URZEDA-FREITAS, M. T. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês**. Trab. linguist. apl. [online]. 2012, vol.51, n.1, pp.77-97.

Capítulo 14

Ghe zera una volta... Contação de história e o ensino de talian como língua adicional para crianças

Catiana Dallacort Lodi
Luciane Sturm

***Scomissiemo*¹: questões introdutórias**

Este trabalho considera a premissa de que a diversidade linguística é um patrimônio cultural imaterial de enorme valor para a sociedade em geral, pois, constitui parte de nossa história e identidade, relevante para o atual cenário do mundo globalizado (COLEGIADO SETORIAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO RS, 2018). Nesse contexto, caracterizado pela crescente mobilidade e acesso a línguas e culturas diversas, a competência plurilíngue contribui para o desenvolvimento econômico, intelectual, cultural e científico das sociedades contemporâneas.

Este estudo, inserido na área da linguística aplicada e de natureza qualitativa, é voltado, especialmente, ao ensino e aprendizagem de língua adicional para crianças (LAC). Contudo, nosso foco não é em um idioma moderno e de prestígio como o inglês ou espanhol. Nosso estudo buscou investigar, construir e testar uma proposta didática para o ensino do talian, idioma caracterizado como língua de imigração e/ou herança, ainda utilizado em comunidades de origem italiana, do interior do Rio Grande do Sul.

Levando em conta a necessidade de preservação de idiomas como o talian, que ainda resistem ao tempo, apesar da redução do

¹ *Scomissiemo*: termo em talian que significa começamos.

número de falantes, nosso objetivo, neste texto, é apresentar e discutir uma proposta didática (PD), voltada ao ensino de talian para crianças, a partir da contação de história². Para isso, utilizamos como gênero articulador para a elaboração das atividades uma história oral autêntica, contada entre os descendentes de italianos. Para a construção desta PD, ancoramos, principalmente, na Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 2007; 2008), além de estudiosos brasileiros que desenvolveram seus estudos sobre o ensino de língua adicional para crianças (LAC), como Rocha (2006, 2007, 2008) e Tonelli (2008), dentre outros.

Após esta Introdução, trazemos uma breve contextualização sobre o talian, como idioma de imigração e/ou de herança; na sequência, os preceitos teóricos que deram suporte à construção da PD e, então, a apresentação e descrição da mesma, com os procedimentos e atividades que foram utilizados. Foi a partir dessa PD que a pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) se desenvolveu, em 2019. O texto é finalizado com algumas reflexões e as considerações finais.

O talian no interior do Rio Grande do Sul: de dialeto a língua de herança

A formação da língua portuguesa brasileira sofreu influência do processo migratório de europeus para o Brasil. Na região Sul ocorreu uma miscigenação física, cultural e linguística, conferindo às comunidades particularidades em relação às demais regiões do Brasil (HERÉDIA, 2003).

² O estudo completo foi realizado em 2019 e 2020, conduzido como uma pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) e desenvolvida no formato de oficina, para uma turma multisseriada da E.M.E.F. Silva Jardim, Camargo, RS. A oficina transcorreu durante um mês, como três encontros semanais, 9 encontros que totalizaram 12 horas. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, em setembro de 2019, tendo sido aprovado com o CAAE: 16514919.5.0000.5342.

A língua talian é originada dos imigrantes, oriundos da região onde hoje é a Itália, que chegaram ao sul do Brasil, ainda no século XIX. O talian desenvolveu-se a partir de mais de uma centena de falares familiares, ao longo de 130 anos de imigração italiana. Diante da ausência de uma língua comum, intensificou-se a interação e a mescla de dialetos trazidos da Europa. O surgimento dessa nova língua, com influência das línguas já faladas em regiões específicas do RS, deu-se “como forma de construção de uma identidade provocada pela necessidade de união” (HERÉDIA, 2003, p. 30).

No Rio Grande do Sul (RS), o talian³ passou a ser considerado uma nova língua neolatina originária dos descendentes italianos no Estado a partir da lei nº 13.178, de 2009, aprovada pela Assembleia Legislativa, que declarou o, até então considerado dialeto talian, integrante do Patrimônio Histórico e Cultural do Estado.

Neste estudo, o talian é caracterizado como língua de imigração e/ou de herança. Contudo, no atual contexto de ensino e aprendizagem, não deixa de ser uma língua adicional, pois, nem todas as famílias e as crianças que participaram do estudo são, necessariamente, de origem italiana.

Nosso pressuposto é que, ao preservar o talian, por meio do ensino para crianças, retomando seu uso, resgatando a história dos povos que deram origem ao idioma, sua cultura, os costumes, a culinária, a música, é uma forma de provocar, nas novas gerações, a reflexão sobre a construção da identidade do povo

³ Pozenato (2020) informa que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) implantou, na virada do século, um programa para inventariar as línguas indígenas, afro-brasileiras e as línguas de imigração, com o intuito de preservar a diversidade linguística nacional. O autor coordenou o trabalho de inventário nacional do talian, junto à UCS com a parceria do Instituto Vêneto de Caxias do Sul. Em novembro de 2014, IPHAN acolheu o pedido e o talian foi reconhecido oficialmente como integrante do patrimônio linguístico brasileiro, na categoria das línguas de imigração.

gaúcho, a relevância da interculturalidade e do plurilinguismo que vivemos hoje.

A partir da década de 1980, muitos municípios do RS começaram a adotar medidas para a retomada dessas questões identitárias e linguísticas, discutindo projetos e ações para preservação do talian, além das questões culturais que perpassam o idioma.

Com o intuito de preservar, resgatar e manter viva a língua de imigração, a partir da lei Nº 1798/2017, o poder público municipal de Camargo, interior do RS, instituiu o talian como língua cooficial do município, comprometendo-se a promover projetos, ações e eventos educacionais e culturais que garantam a difusão e a manutenção da língua falada (CAMARGO, 2017).

Assim, surgiram as oficinas de ensino do talian para as crianças, nas escolas municipais de Camargo, que abarcam a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental e buscam, por meio de atividades recreativas – músicas, histórias, dramatizações –, o resgate do vocabulário já conhecido, sua ampliação e apresentação de uma nova língua para os que não a conhecem (CAMARGO, 2017). O oferecimento dessas oficinas e a necessidade de contribuir com a qualificação desse processo foram aspectos que provocaram e motivaram o desenvolvimento deste estudo.

Ensino de língua adicional para crianças: apoio teórico, princípios e gêneros

Destacamos, nesta seção, uma síntese dos estudos que deram suporte teórico para planejar, criar e desenvolver a proposta didática, desenvolvida no formato de oficina, voltado ao ensino de talian como LAC, no município de Camargo, RS.

No Brasil, aumenta a cada dia, a oferta de programas de educação bilíngue em escolas regulares, além de cursos livres para crianças. Com isso, cresce a demanda por professores qualificados para essas modalidades de ensino, bem como por

abordagens de ensino que venham ao encontro das especificidades do ensino para crianças. Embora a maior demanda seja, principalmente, pelos professores de inglês, entendemos que, seja qual for o idioma oferecido para essa faixa etária, se faz necessário pensar sobre o que, como e por que ensinar.

Paralelo a isso, estão leis e projetos, a exemplo do município de Camargo, que buscam preservar um idioma local, como o talian. Em qualquer um dos contextos, o professor e a abordagem de ensino estão sempre em evidência.

Nesse contexto complexo e diverso, a Teoria Sociocultural (TS), da corrente vygotskyana, serviu-nos como apoio teórico para o trabalho didático-pedagógico, no que tange à compreensão de que a construção do conhecimento é resultado da interação social (VYGOTSKY, 2007, 2008) e que se realiza com e pela linguagem. Assim, todo o planejamento da PD parte da premissa de que a linguagem compreende as diferentes formas de expressão do ser humano, sendo a fala uma das importantes formas de comunicação e interação social. Mesmo quando não haja fala, no caso das crianças muito pequenas, a interação social e a comunicação existem e contribuem para o desenvolvimento geral do indivíduo.

A proposta descrita aqui, também considera que, para existir aprendizagem, “a interação entre as pessoas e com artefatos culturais são fundamentais para influenciarem e gerarem mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129). Portanto, a língua é um artefato utilizado para criar e transformar o pensamento, por isso, fonte de aprendizagem, processo no qual a mediação é fundamental para potencializar esse aprendizado, aparecendo em evidência em outros estudos sobre LAC, como os de Rocha⁴ (2006, 2007, 2008).

⁴ A pesquisadora Claudia Hilsdorf Rocha, da Unicamp é referência nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional para crianças. A estudiosa respalda seus estudos (2006, 2007, 2008, 2018) em Vygotsky (2007, 2008) ao dar ênfase à teoria sociocultural e a exploração da Zona de Desenvolvimento Proximal para o ensino, através da mediação e da interação entre os aprendizes, bem como na perspectiva enunciativa de Bakhtin (2011).

Nesse escopo, em destaque está o segundo nível de desenvolvimento potencial, descrito por Vygotsky (2007), que engloba as ações em que a criança necessita da orientação de um adulto ou pares mais capazes para a solução de problemas. É a zona de transição entre os dois níveis, conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que abrange as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, prestes a acontecer, sendo resumida nestas palavras:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Rocha (2006) destaca que, no processo de ensino de LAC, tudo o que for utilizado com o objetivo de auxiliar a resolução de um problema ou a internalização de conceitos pode ser considerado ferramenta eficiente para o ensino. Assim, emerge outro conceito fundamental no planejamento de nossa PD, o *scaffolding*, definido como “o processo de cooperação entre pares que possibilita a um indivíduo resolver problemas que, no momento, não teria condições de solucionar sozinho” (ROCHA, 2007, p. 287).

A autora enfatiza, ainda, que “o mencionado conceito indica a possibilidade de o professor auxiliar a criança a ser mais autônoma, no que concerne à aprendizagem da língua-alvo, o que nos leva a relacioná-lo à ideia de apoio ou suporte” (ROCHA, 2007, p. 288). Este apoio pode ocorrer de diferentes formas, seja com a retomada da explicação de forma reformulada, ou com o uso da língua materna (LM), buscando encorajar a criança a utilizar de forma efetiva a língua adicional (LA) em questão.

Cabe destacar, portanto, que no contexto de uso do talian na comunidade de Camargo, a língua portuguesa (LP) assume,

realmente, a função mediadora e facilitadora do processo. Os habitantes do município interagem diariamente com os dois idiomas e, mesmo aqueles que não falam talian, muitas vezes entendem seus interlocutores, respondendo em LP. Além disso, é curioso que, para muitos falantes mais idosos, não há dois idiomas distintos, pois, o talian e a LP são um idioma único, usado em espaços distintos, dependendo dos interlocutores.

Buscando trazer as concepções teóricas da TS para a prática do professor, ou seja, para o planejamento e a preparação de materiais, reforçamos a ideia de que o ensino de uma LAC está distante da concepção de ser uma tarefa fácil, pautada apenas na ludicidade e na linguagem simples. De acordo com Rocha (2008), o sucesso do ensino para essa faixa etária está condicionado, entre outros, ao tipo de material e às estratégias de ensino adotadas. A autora complementa que “mostra-se importante não perder de vista que as crianças não apresentam uma maneira única e uniforme de aprender línguas e que qualquer tipo de generalização deve ser objeto de reflexão” (ROCHA, 2018, p. 128). O respaldo de recursos, estratégias e material pedagógico adequados, bem como a utilização de abordagens de interação são de grande valia para o trabalho docente.

Além desses preceitos, toda a nossa proposta considerou e valorizou a cultura que envolve os falantes do talian na comunidade local, e, por isso, buscamos apoiar o trabalho em princípios que possam servir para orientar professores de LAC, em geral. Assim, a construção da PD foi orientada pelos princípios defendidos e descritos no *Guia curricular para a língua inglesa* (LONDRINA, 2013). Dentre os sete princípios evidenciados no documento, além da interação, já enfatizada, ganha destaque a ludicidade. Essa configura-se como a base no trabalho com as crianças, pois possibilita o envolvimento e a integração de aspectos como a oralidade, a escrita, a compreensão auditiva e a leitura, a fim de explorar as habilidades já desenvolvidas na criança. Por meio da ludicidade, nossa PD buscou provocar as

crianças, explorando sua imaginação, como recurso potencializador de aprendizagem.

Os demais princípios considerados foram a aprendizagem significativa, a totalidade da língua, a interculturalidade e a formação integral, observando-se a ideia do currículo em espiral, no contexto de uma oficina de 12 horas.

Um princípio que emergiu durante o desenvolvimento da PD, entendido como uma decorrência de nossos próprios objetivos e da consideração dos demais aspectos teóricos, foi o protagonismo das crianças. Ao longo das aulas, elas participaram ativamente da construção de sentido da história contada em episódios e do conhecimento adquirido em outro idioma, o talian, sem, necessariamente, se dar conta de que estavam usando esse outro idioma. O foco das crianças estava na história que estava sendo contada e nas atividades que recebiam; manusearam palavras, expressões e figuras, utilizando o talian para criarem hipóteses sobre a sequência dos fatos da história e deixaram a imaginação fluir.

Por último, nos cabe destacar a relevância da opção pelo uso dos gêneros como instrumentos articuladores do processo de ensino e aprendizagem de LAC. Em especial, destacamos a história oral infantil e a contação de história.

Encontramos na literatura da área diversos autores, a exemplo de Abramovich (1989), Tonelli (2008), Scaffaro (2010), Bevilacqua (2013), Silva (2013), que destacam as histórias infantis e a contação de histórias como gêneros motivadores para as crianças, uma vez que têm o poder de aliar a fantasia com a realidade, provocando a imaginação. Além disso, esses gêneros auxiliam a retenção de vocabulário e estimulam a memória infantil, sendo desafiadoras, divertidas e estimuladoras da imaginação infantil, provocando a interação e partilha de sentimentos, emoções e expectativas.

A abordagem de ensino de LAC por meio de gêneros traz contexto, realidade e significação para a criança, principalmente, quando o professor utiliza os gêneros que fazem parte de seu universo específico. Assim, como Rocha (2006, 2008), nosso trabalho

considerou o conceito de gênero do discurso (BAKHTIN, 2011), como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 263). O uso dos gêneros se justifica por estes fazerem parte do cotidiano dos estudantes, inserindo o ensino em um aspecto realizável da língua. A estudiosa afirma, ainda, que “toda prática pedagógica deve ter como elemento propulsor aspectos da cultura local ou global, a partir do que as práticas sociais envolvendo a língua-alvo são orientadas” (ROCHA, 2008, p. 27).

Para a autora, no trabalho com crianças, os gêneros que permitem brincar, cantar, narrar, criar brincadeiras imaginárias, aspectos folclóricos, são os mais indicados para o ensino, não apenas da LM, mas, também de LAC (ROCHA, 2006, 2007, 2008). Por isso, em nossa PD, buscamos trazer outros gêneros que envolvessem o brincar, o narrar e o jogar, pois, são eles que circundam a rotina na criança, seu universo e sua imaginação na interação em LM. Portanto, são facilitadores para o ensino de um novo idioma.

Mais uma vez, o uso do gênero oral história se justifica como central e primordial nesse processo, pois facilita a aproximação dos demais gêneros e sua utilização em sala de aula de forma natural, seja na LM ou no idioma que estão aprendendo. Foi com base, principalmente, nesses tópicos teóricos que pensamos e criamos a PD descrita a seguir.

Proposta didática

A história oral, narrada em talian por um falante idoso que tem o talian como LM, foi utilizada como gênero âncora para a produção e desenvolvimento de todo nosso planejamento. A história foi gravada em áudio⁵ e transcrita em talian e com uma versão em LP⁶.

⁵ A versão original da história oral, narrada pelo falante nativo de talian, está disponível em <https://drive.google.com/open?id=1Lleqsz9bQHWli88ehmTcJjYYyLh42Qpx>

⁶ A gravação e a transcrição foram realizadas por Catiana D. Lodi. Para o texto transcrito, realizamos as adaptações necessárias a fim de garantir a compreensão da

Para esta PD, buscamos organizar as etapas do processo, privilegiando, especialmente, a interação com a turma e estratégias que promovessem a interação entre eles. Considerando os princípios da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral e da interação (LONDRINA, 2013), a PD foi organizada, fundamentalmente, em três grandes etapas:

a) Ativação do conhecimento de mundo, contextualização e apresentação das personagens: são quatro tarefas – caixa com perguntas, gravuras relacionadas aos personagens da história, nomeação das figuras em português e em talian.

b) A contação da história: 3 aulas e 13 atividades, com o propósito de contar a história dividida em partes, intercaladas com atividades de exploração do vocabulário, jogo da memória, produção de desenhos, oralidade, produção coletiva de moral da história, compreensão auditiva.

c) Pós-contação: etapa organizada com o propósito de ativar as aprendizagens do idioma talian. Com foco na oralidade das crianças, a etapa foi dividida em cinco aulas, com sete atividades focadas no conhecimento do gênero história e sua produção.

Além do gênero âncora, a história oral autêntica, outros gêneros foram utilizados, como a história transcrita em talian, os jogos e suas instruções, atividades didáticas e as novas histórias produzidas pelo grupo de alunos, constituindo-se, assim, o aglomerado de gêneros proposto por Rocha (2006).

Diferentes materiais no formato de atividades didáticas e de jogos (memória e caça-palavras) foram criados com base na história âncora, que também serviram como estratégias de ensino, facilitadoras da aprendizagem e da retenção de vocabulário (PIRES, 2011). Essas atividades, pelo caráter lúdico, tiveram grande importância como promotores de interação, envolvimento e

história pelos leitores. A transcrição está em <https://docs.google.com/document/d/1DKzrIx42WK3vzBkGKqg5gtP-rrPl8BfksEI3pUD2fwo/edit?usp=sharing>

colaboração entre pares, prendendo a atenção das crianças e possibilitando a aprendizagem significativa, de forma atrativa para o universo infantil (LONDRINA, 2013; ROCHA, 2006, 2007, 2008).

A temática da PD emergiu da própria história âncora: o valor das amizades verdadeiras, que proporcionou às crianças o conhecimento de uma história do repertório do talian falado atualmente⁷, narrada oralmente, por um falante que tem o talian como LM. O propósito maior foi motivar as crianças ao aprendizado de talian, por meio de uma história oral, com uso de vocabulário e estruturas simples do idioma, possibilitando que elas recontassem a própria história, além de criar outras histórias, que foi a parte final da PD.

Com o desenvolvimento da PD, as crianças deveriam ser capazes de:

1) Conhecer uma história oral autêntica, contada por falante de talian como LM.

2) Reconhecer o contexto em que a história era contada originalmente.

3) Identificar e nomear personagens.

4) Apropriar-se do vocabulário específico da história, em talian.

5) Desenvolver as habilidades comunicativas, em especial, a compreensão oral.

6) Compreender e interpretar a história.

7) Identificar a temática da história, neste caso o valor das amizades verdadeiras.

8) Definir em conjunto a moral para a história.

Para as aulas, os materiais de apoio ao professor foram: áudio da história original, gravuras⁸ dos personagens em cartões,

⁷ Como qualquer língua viva, o talian também sofre com as mudanças ocorridas na sociedade. A inserção de termos em LP busca garantir a compreensão do texto.

⁸ Imagens retiradas de: www.clipartof.com, www.alamy.com, www.depositphotos.com, www.shutterstock.com

cartões com vocabulário considerado mais importante, folhas de atividades, material para desenhar e recortar.

Na sequência, são apresentadas as nove aulas da PD, sendo que os procedimentos detalhados e as atividades e jogos estão disponíveis em um documento de acesso público⁹.

AULA 1 - Etapa 1: Preparação para a compreensão da história

Esta etapa objetiva ativar o conhecimento de mundo da turma com relação ao gênero história, sua estrutura e a preferência dos estudantes, utilizando como estratégia a interação por meio de questionamentos, além de verificar o conhecimento das crianças com relação ao talian. Esta etapa está organizada em quatro tarefas interativas: 1) caixa com perguntas, 2) apresentação de gravuras relacionadas aos personagens da história, 3) nomeação e atividade de relacionar as figuras com o vocabulário em talian, 4) atividade de relacionar as expressões escritas nos dois idiomas.

AULA 2 - Etapa 2: Contação e compreensão da história – parte 1

Esta etapa, com ênfase na apresentação oral do professor e na contação da história em si, está organizada em três aulas, com 13 atividades, ligadas à contação de partes da história, reforço do vocabulário estudado, por meio de jogo da memória, exploração da imaginação e da oralidade das crianças com a produção de desenhos e explanação de opiniões sobre o desenvolvimento e a conclusão da história. Além disso, a professora estimula a turma a recontar a história colaborativamente, explorando o vocabulário em talian. Posteriormente, escutam o áudio da história completa de uma única vez. A turma discute e decide sobre uma moral para a história.

⁹Documento como detalhamento das aulas, procedimentos e atividades desenvolvidas https://docs.google.com/document/d/15t86cW4Isg1CU6lK_8hEoJYWYTIfgVSRAIS75TbTArg/edit?usp=sharing

AULA 3 - Etapa 2 - Contação e compreensão da história – parte 2

Nesta etapa ocorre a retomada da primeira parte da história, assim como a exploração do vocabulário em talian, com uso de desenhos feitos pelas crianças na aula anterior e a ficha de hipóteses sobre os pedidos do rei. A professora tem papel fundamental na promoção da interação entre a turma, por meio de questionamentos sobre a sequência da história – a segunda parte. São realizadas as atividades escritas e orais sobre os personagens e sobre os acontecimentos da história.

AULA 4 – Retomada da história por meio de atividades lúdicas

A partir de uma estratégia diferente, as primeiras partes da história são retomadas, com uma contação colaborativa, onde toda a turma conta a parte que lembra. As crianças são instigadas a usar o vocabulário aprendido. Também são utilizados os jogos – memória e caça-palavras – para a fixação do vocabulário da história. Acontece a discussão e a criação de hipóteses sobre o final da história. Também, é nesta aula que as crianças são provocadas a participarem da construção coletiva sobre a moral da história e a definição de um título, negociado a partir das sugestões de todos.

AULA 5 - Etapa 3 - Produção final, apresentação e avaliação

Inicia a terceira etapa da oficina, com cinco encontros. Toda esta etapa tem o foco na oralidade das crianças, se constitui de sete atividades para a retomada da história e ativação do conhecimento de mundo sobre o gênero história. O propósito é que as crianças possam construir novas histórias, interagindo com os colegas para a contação das produções finais. Em um primeiro momento, são organizados em duplas ou trios e cada grupo apresenta para os colegas da turma sua história.

AULA 6 e 7 – Produção de mais histórias

Nestas aulas, a turma tem espaço para a produção de suas histórias, em duplas ou trios e a criação das ilustrações. A mediação da professora é fundamental nesta etapa, auxiliando com dúvidas sobre o vocabulário novo que eventualmente as crianças desejam usar.

AULA 8 – Preparação para a apresentação oral

Atividade escrita de reestruturação da história, por meio de associação dos episódios e imagens. Trabalho de preparação da turma para que recontem a história: apresentação oral para a comunidade escolar.

AULA 9 – Finalização da PD

Apresentação do projeto à comunidade escolar e a apresentação das histórias criadas pelas duplas ou trios. Também, são propostas à turma as atividades de avaliação e autoavaliação do projeto, por meio de formulários específicos.

5 FENIMO¹⁰: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar e descrever uma proposta pedagógica que foi elaborada com a intenção de contribuir com a qualificação do processo de ensino de talian para crianças no município de Camargo, interior do RS.

Embora as oficinas de talian estejam sendo oferecidas nas escolas municipais há algum tempo, o projeto como um todo é muito recente e carece de atenção pedagógica, para ser significativa às crianças. Nesse sentido, entendemos que somente com pesquisas, apoio teórico e testagem de abordagens e

¹⁰ *Fenimo*: termo em talian que significa terminemos.

materiais específicos será possível imprimir mais qualidade ao trabalho, além de alcançar bons resultados de aprendizagem.

Cabe destacar que a abertura do espaço escolar e a aceitação de nossa proposta, pela Secretaria de Educação do Município e pela Escola, foram fundamentais para que o projeto acontecesse de forma tranquila e bem sucedida.

O processo de criação da PD, com todas as complexidades envolvidas, reforçou a necessidade de qualificação teórica, tanto de professores que atuam com o LAC, como do processo como um todo, que envolve muito mais do que a produção de materiais específicos voltado a crianças. É, pois, esse apoio teórico de qualidade que possibilitará uma transposição didática consistente e significativa, que auxiliará o professor a alcançar resultados positivos de aprendizagem.

A PD construída para a investigação observou preceitos e princípios básicos, que consideram a criança como sujeito ativo nos processos de desenvolvimento em geral, bem como usuária de uma língua que carrega marcas de uma identidade histórica e regional.

Na tentativa de encontrar meios interessantes para que as crianças se apropriassem do idioma talian, de forma natural e agradável, construímos uma PD, cujo o foco central foi a história oral, contada e explorada a partir de atividades que potencializaram o universo infantil, pautadas na abordagem de ensino centrada em gêneros e em princípios, como a interação, a ludicidade, a significação e a interculturalidade.

Esta PD não se configura como uma receita, uma fórmula única e definitiva. Entendemos que os espaços de ensino de línguas de imigração e/ou herança são espaços ricos para pesquisas, que podem contribuir com a preservação desses idiomas, por meio do ensino formal nas escolas. A linguística aplicada é a ciência que engloba as preocupações e as inquietações de professores e pode auxiliar sobremaneira na elucidação de questionamentos, bem como contribuir e potencializar o ensino das línguas de forma significativa.

Assim, com esta proposta inicial, esperamos que mais professores de LAC possam refletir, criando e recriando novas e diversificadas propostas, unidades ou sequências, como protagonistas em seus espaços de atuação.

Encerramos nosso texto, com o desejo de que ele sirva de provocação para outros estudos dentro da temática do ensino do LAC, bem como sobre o resgate das línguas de imigração e/ou herança, por meio do ensino na educação regular.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEVILACQUA, R. M. Narrativa e ensino de inglês na escola pública: the gingerbread man in classroom! **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 248-270, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-3-n-2/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CAMARGO/RS. **Lei Ordinária nº 1798**, de 31 de outubro de 2017. *Dispõe sobre a co-oficialização da língua do talian - vêneto brasileiro, à língua portuguesa, no município de Camargo - RS*. Disponível em: <http://leisnaweb.com.br/mostrar-ato/?ato=1901&host=camargo&serarch>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DAMIANI et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 20 ago.

FIGUEIRA, C. D. S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

HERÉDIA, V. B. M. **Língua, cultura e valores**: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no Sul do Brasil. Porto Alegre: EST, 2003.

LONDRINA - SME. **Guia curricular para a língua inglesa na educação infantil e no ensino fundamental**: subsídios para professores e gestores. Londrina: PR, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Teoria sociocultural. In: PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIRES, O. S. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2011. Disponível em: http://old.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Olivia_Pires.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

POZENATO, J. C. **Um inventário do talian**. 20/10/2020. Disponível em <https://www.silvanatoazza.com.br/opiniaodetalhe/um-inventario-do-talian> . Acesso em janeiro de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Colegiado setorial da diversidade linguística do RS**, 2018. Disponível em <https://www.ufrgs.br/projalma/documento-sobre-a-diversidade-linguistica> . Acesso em: nov. de 2020.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. PUCSP, São Paulo, v. 23, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H. ; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/Unicamp, Campinas - SP, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269427/1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_M.pdf >. Acesso em: 31 out. 2018.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, L; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, T. A. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3077>. Acesso em: 20 ago 2020.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307426639003.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Sobre as organizadoras

Cláudia Jotto Kawachi Furlan (claudia.furlan@ufes.br)

Doutora em Linguística pela UFSCar, com estágio doutoral na Universidade de Michigan; mestra em Educação Escolar pela Unesp - Araraquara e graduada em Letras - Português e Inglês pela UFSCar. Realizou pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina. É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Juliana Reichert Assunção Tonelli (jtonelli@uel.br)

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Genebra, na Universidade de Brasília e na Universidade do Estado de Mato Grosso. É professora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas, ambos na UEL.

Sandra Regina Buttros Gattolin (sandragattolin@ufscar.br)

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Realizou estágio de pós-doutorado no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Atualmente é professora sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Sobre as autoras e os autores

Ana Sara Manhabusque Galvão (galvao.anasara@gmail.com)

É Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGEL-UFES) e Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo mesmo programa. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, com foco na formação de professores de língua inglesa para crianças. Graduada em Licenciatura em Letras-Inglês na UFES (2020) e Pós-graduada em Tradução de Inglês (2018). Pela proximidade com a área acadêmica, participa do grupo de pesquisas FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças) e do grupo de estudos GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras).

Catiana Dallacort Lodi (cd.lodi@gmail.com)

É mestra em Letras/ Leitura e Produção Discursiva, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui especialização em Língua Portuguesa, pela UPF e em Orientação Educacional, pela UNIasselvi. É graduada em Letras Português e Literatura, pela UPF e em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas. Foi coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil no município de Camargo - RS. Atualmente, em Camargo, atua como professora de português e de literatura, na rede estadual e da rede municipal de ensino; ministra aulas de talian para crianças na rede municipal; é membro do Grupo de Incentivadores do Talian do município. Áreas de interesse: ensino de línguas e literaturas na escola pública, línguas de herança/imigração, metodologias de ensino. E-mail cd.lodi@gmail.com

Cibele Krause-Lemke (cibelekl@gmail.com)

Possui graduação em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de

Pelotas (2000); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Em 2008 e 2009 realizou doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, com bolsa do Banco Santander/USP. No ano de 2019, realizou Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra, sendo Bolsista PDE - CNPq. É Professora Associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos. Participa do Grupo de Pesquisa NaLíngua (Unesp), com especial interesse em questões de bilinguismo/multilinguismo na região sul do Brasil. É docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). Entre 2020 e 2021, assumiu a vice coordenação do PPGE. É Coordenadora Institucional do Escritório de Relações Internacionais da Unicentro. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol do Paraná (APEEPR) - 2013-2014. É membro da ALFAL (Asociación de Linguística y Filología de América Latina) e da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Foi Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - SEHLA/ I (2010 - 2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando nos seguintes temas: pesquisa em contextos multilíngues, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e práticas pedagógicas.

Cristiane Regina de Paula de Oliveira (crisprofesp@gmail.com)

Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua Espanhola, com bolsa Capes. Integra o grupo de pesquisa

Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano, da mesma universidade, tendo como linha de pesquisa o ensino de Espanhol língua estrangeira na Educação Básica. Também é professora de espanhol atuando em escola bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME) e elaboradora do Material Rioeduca de Espanhol (1º ao 9º ano) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Danielle de Almeida Menezes (daniellemenezes@fe.ufrj.br)

Danielle de Almeida Menezes é licenciada em Letras Português-Inglês (2003) e mestre em Linguística Aplicada (2005) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui doutorado em Letras (2010) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atuou como professora de inglês em cursos de idiomas (de 1999 a 2006) e no ensino fundamental e médio como professora de Língua Portuguesa (de 2004 a 2009). Desde 2005, é docente de ensino superior. De 2005 a 2009, deu aulas de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa em IES particulares. Lecionou Língua Inglesa e Ensino de Língua Inglesa na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) por pouco mais de um ano, de 2009 a 2011. Desde 2011 é professora de Didática e Prática de Ensino de Português-Inglês da Faculdade de Educação da UFRJ. Já participou dos programas governamentais PNLD (2012 e 2013) e PIBID (de 2013 a 2022 - em diferentes funções). Seus interesses de pesquisa estão relacionados à análise do discurso de docentes em serviço e em formação sobre o ensino de línguas (adicionais e materna) e literaturas. Recentemente, tem se dedicado ao estudo e à pesquisa de questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) e está participando, como pesquisadora responsável local, do Projeto Internacional "Gender-ing ELT", sobre igualdade de gênero e ensino de inglês, coordenado pela Universidade de East Anglia (UEA) e fomentado pelo British Council, com término previsto para 2022.

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato
(deborahccp@hotmail.com)

É professora na Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) e coordenadora institucional do Paraná Fala Idiomas (PFI) desta instituição. É mestra e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Já foi vice-presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR - 2018-2020), professora em formação no contexto do PIBID e pesquisadora visitante na *University of Georgia* (UGA) pelo doutorado sanduíche. Possui experiência na formação de professores/as em universidades públicas (UNESPAR, UEL, UNIOESTE) por meio de supervisão de estágios, pesquisas, projetos e disciplinas.

Emanuelle Avelar Gomes Costa (manu_avelar@hotmail.com)

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. cursou a

graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Durante a graduação participou de projetos de iniciação científica e iniciação à docência. Atuou como professora de inglês de Educação Básica nas redes de ensino público e privado. Atualmente é doutoranda em Linguística pela UFSCar, monitora de curso de aperfeiçoamento para professores de inglês para crianças e é integrante de grupos de pesquisas voltados para a formação de professores e elaboração de material didático de línguas estrangeiras para crianças. Tem interesse na área de Letras e Linguística com ênfase em formação de professores, ensino de Língua Inglesa para crianças e elaboração de material didático para o mesmo público.

Fernanda Seidel Bortolotti (fernanda.borto@hotmail.com)

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), onde também cursa graduação em Pedagogia. Psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Possui experiência internacional com o ensino de inglês para crianças, na Turquia e na Rússia. No Brasil, atuou como

professora da língua para diversas faixas etárias e níveis. Pesquisa temas ligados ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, à formação de professores e aos contextos multiculturais, com interesse especial pelo público infantil.

Giulianna Simões Cavatti (giulianna.cavatti@gmail.com)

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desenvolve pesquisa de iniciação científica (IC) e trabalho de conclusão de curso (TCC) no campo da educação linguística na infância e afetividades. É membro do grupo de pesquisa FELICE - CNPq.

Iris Mariano Melo (irismarianomelo@gmail.com)

Iris Mariano de Melo possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2011-2014) e licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017-2022). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (com bolsa CAPES). Integra os grupos de estudo NUVYLA - UFRJ (Núcleo de Estudos e Pesquisa da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada) e Atividades Teatrais, Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Teoria e Práxis - PUC-SP. Tem experiência com ensino de língua inglesa e com ensino de práticas teatrais. Seus interesses de pesquisa incluem questões relativas ao ensino de inglês para crianças e aos jogos dramáticos no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Isabela Andrelo Rao (isabela.andrelo@uel.br)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua no ensino de língua inglesa na rede privada de educação em Londrina. Graduada em Letras - Inglês e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Suas

áreas de interesse em pesquisa são formação docente, gêneros textuais, multiletramentos e literaturas de língua inglesa.

Kely Cristina Silva (kelcristam2012@gmail.com)

Kely Cristina Silva atualmente é doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina – UEL. É mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2019), licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UNI-BH, especialista em Psicopedagogia e Educação Musical pela IPEMIG. Atua como professora de inglês para crianças na Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima-MG e participa do grupo de pesquisa FELICE (Capes/CNPq).

Liliane Salera Malta (lilianesalera@gmail.com)

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora da área de Linguística Aplicada, atuando com as teorias da Educação Crítica, Letramentos, Formação de Professores e Teorias Decoloniais. Participante do grupo de pesquisas FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças). Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), participou do Grupo de Estudos em Educação Crítica (GEEC/UFES). Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando em Educação Linguística com teorias de Educação Crítica, Letramentos e Formação de Professores. Bacharel em Nutrição pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo - Vitória (2009).

Luciane Sturm (lusturm@upf.br)

Realizou mestrado e doutorado - Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui

graduação em Letras - Português/Inglês, e especialização em Comunicação Social, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professora da UPF atuando na graduação, PPG Letras e em projetos de extensão. Tem experiência e interesse nas áreas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/adicional/de acolhimento, letramentos e abordagem de ensino a partir de gêneros, formação de professores de línguas e Inglês como meio de instrução. Atualmente, é coordenadora da Assessoria Internacional UPF.

Márcia Cristina Ferreira Silva (marcia.cfs@educacao.mg.gov.br)
Márcia Cristina Ferreira Silva é docente da Escola Estadual Laíce Aguiar, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Licenciada em Letras e graduada Português e Inglês pela Faculdade Educacional Monsenhor Messias (UNIFEMM) 1997, especialista em Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa na Faculdade de Educação São Luís em 2001 e em Ensino de Inglês no ano de 2018 pela Universidade Federal de Minas Gerais. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental (I e II) e o Ensino Médio. Atua nas seguintes áreas: Leitura e Produção de textos em Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa e elaboração de materiais para o Ensino de Inglês. Além de cursos de extensão (Educonle, Concol e Unisale-Programa Interfaces/Fale-UFMG).

Marilene Pereira de Oliveira (marilene.oliveira@uemg.br)
Marilene Pereira de Oliveira é docente da Universidade do Estado de Minas Gerais Unidade Ibirité desde 2013 e vice-diretora da unidade acadêmica (2020-2024). Além disso, coordena um projeto de extensão de ensino de francês e inglês gratuitos para a comunidade. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), pós-graduação em gestão de sistemas educacionais pela FACEB (2012), graduação em Letras pela UFMG (2006) e graduação em direito pela Faculdade Milton Campos (2002). Sua experiência profissional

abrange ensino de inglês para crianças e adolescentes em escolas da prefeitura de Contagem/MG, bem como inglês em uma escola particular de Ibirité/MG.

Nathália Alcáçova Pimentel de Freitas (nathalia.freitas@letras.ufrj.br)

É graduada em Licenciaturas: Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com monografia sobre o ensino de língua inglesa para o ensino básico da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, tema que continua em seu foco de pesquisa. Atuou como monitora regular e monitora-colaboradora no curso de extensão CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade, da UFRJ. É professora de Língua Inglesa na rede privada, atuando com crianças a partir de 3 anos.

Paula Garcia De Freitas (paulag_freitas@ufpr.br)

É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), mestre em Letras (Língua e Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2008), Bacharel e Licenciada em Letras - Português e Italiano pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professora de italiano do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós Graduação em Letras da mesma universidade, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia de ensino, língua italiana, ensino de línguas, aprendizagem de línguas e cultura italiana, formação de professores (de línguas), ensino e aprendizagem (de línguas) por tarefas, análise, reflexão e produção de material didático. Líder do Grupo de Pesquisa NELIB (Núcleo de Estudos em Língua Italiana em Contexto Brasileiro), que há o propósito de unir professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores que realizam trabalhos na área da Italianística no Brasil e que (re)pensam a formação docente.

Ricardo Regis de Almeida (ricardoregisalmeida@gmail.com)

Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela

Universidade Estadual de Goiás (2017) e licenciado em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2014) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Transição. Interessa-se pelas áreas de formação de professores de línguas, educação linguística crítica, linguística aplicada crítica e decolonialidade. Atualmente, ocupa o cargo de professor de língua inglesa na Escola Interamérica.

Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
(ritabarbi.m@gmail.com)

Professora associada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFSCar. É pesquisadora coordenadora do projeto Roteiro para elaboração material didático mediador para o ensino significativo de inglês para crianças no ensino público, aprovado no edital Universal – CNPq (CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021) e líder do grupo de pesquisa Ensino de Línguas na Contemporaneidade (UFSCar/CNPq). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Coordenou um projeto de formação de professores com foco na elaboração de material didático para crianças em uma parceria UFSCar/Secretaria de Educação de Santa Bárbara do Oeste. Desde 2020, vem ministrando cursos de extensão/aperfeiçoamento para professores na área de elaboração de material didático para o ensino de línguas para crianças. Entre os focos de estudo, destacam-se: produção de material didático para o ensino de línguas, ensino de línguas para crianças, formação de professores para o ensino de línguas para crianças.

Rosilene Silva Vale (rosillene.vale@educacao.mg.gov.br)

Rosilene Silva Vale é licenciada em Letras (Português/Inglês) e suas respectivas literaturas pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo. É pós-graduada em Psicopedagogia e em Ensino da Língua Portuguesa pela mesma instituição. Atualmente é professora de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do

Estado de Minas Gerais. Participa do projeto Concol do Programa Interfaces da FALE-UFMG.

Rovena Naumann Zanutelli (rovena.naumann@gmail.com)

Possui graduação em Relações Internacionais (2010), Letras-Inglês (2020) e Pedagogia (2021). Possui especialização em Tradução de Inglês (2016). Atualmente é mestranda no curso Mestrado em Estudos Linguísticos (com bolsa CAPES) pelo programa de Pós Graduação em Linguística, pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES). Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, com foco em material didático de língua inglês para crianças. Participa do grupo de pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças).