



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FERNANDA DE MELLO CARDOSO

**PROFESSORAS INICIANTE E AS PRÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA NO
COTIDIANO DA PROFISSÃO: NECESSIDADES E FORMAÇÃO**

Rondonópolis – MT

2018

FERNANDA DE MELLO CARDOSO

**PROFESSORAS INICIANTE E AS PRÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA NO
COTIDIANO DA PROFISSÃO: NECESSIDADES E FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área da Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone
Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C268p Cardoso, Fernanda de Mello.
Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão :
necessidades e formação / Fernanda de Mello Cardoso. -- 2018
152 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Minicurso para Ensino de Língua Inglesa. 3.
Narrativas de formação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "PROFESSORAS INICIANTE E AS PRÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA NO
COTIDIANO DA PROFISSÃO:NECESSIDADES E FORMAÇÃO"**

AUTOR : Mestranda Fernanda de Mello Cardoso

Dissertação defendida e aprovada em 16/05/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Fernanda Coelho Liberali
Instituição : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Examinador Suplente Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,29/05/2018.

À professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

*À minha vó materna, Nilza (in memoriam),
que sempre nos amou e, com Maria,
intercedeu por nós. Saudade.*

*Aos meus pais, Rose e Cardoso, que são
exemplos para mim, agradeço o amor
imensurável e contagiante, os
ensinamentos diários e o apoio constante.*

*À minha filha, Maria Rita, que é a razão da
minha perseverança.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*À minha orientadora,
Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha,
com quem aprendi e desejo continuar aprendendo muito,
sobre a profissão, formação e pesquisa,
e mais que isso, sobre a vida,
sobre ser mulher e mãe guerreira,
ser dedicada e determinada,
a batalhar pelo que queremos...*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus e Sua mãe Maria, por sempre caminharem à frente! Por me fortalecerem e me abençoarem com mais uma conquista.

Aos meus avós maternos, Nilza Mazetto de Mello (*in memoriam*) e José Carlos de Mello, e paternos, Zené Cardoso e Angelo Domingues Cardoso (*in memoriam*), por nos ensinarem como SER família e AMAR. Amo vocês, sinto saudade...

À minha querida mãe, companheira e guerreira, Maria Rosemeire de Mello Cardoso, “mulher de fé”, pelas orações diárias... *I love you!*

Ao meu amado pai, João Afonso Cardoso, que sempre me apoiou incondicionalmente em todas as minhas decisões... *I love you!*

À minha filha, Maria Rita, meu amor! Agradecimentos pela oportunidade que Deus me concedeu em tê-la como filha... Amo você!

Ao meu irmão Felipe, por estar sempre pronto a me ajudar e confortar nos momentos difíceis... *I love you, bro!*

Aos familiares e amigos que estão sempre me apoiando e torcendo pelo meu sucesso.

À minha orientadora, Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pelas colaborações minuciosas na escrita da dissertação e por contribuir com o processo de construir-me pesquisadora. Gratidão!

Às professoras Fernanda Coelho Liberali e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelas importantes contribuições manifestadas na ocasião do exame de qualificação, que valeram não só para a escrita do relatório da pesquisa, mas também para o meu crescimento profissional.

Aos professores e técnicos do PPGEdu, pela parceria e aprendizado.

À professora Rosana Maria Martins, com quem tive o privilégio de trabalhar no estágio de docência da CAPES e também no OBEDUC/UFMT.

Ao grupo OBEDUC/UFMT, pelo carinhoso acolhimento e pelas aprendizagens desenvolvidas no decorrer desses dois anos.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, que além do seu tempo, dispuseram de sua boa vontade para relatar suas vivências e partilhar uma parcela de suas histórias de vida.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências, pelo companheirismo, pelos momentos de encontro, e até mesmo pelos desencontros. Meu carinho por todos vocês!

Aos meus alunos, com quem aprendo diariamente.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram e torceram por mais essa conquista na minha vida pessoal e profissional. **Muito Obrigada!**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular do Município de Rondonópolis/MT	63
Figura 2 – Saberes, Habilidades e Conteúdos para 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º Ciclo	66
Figura 3 – Capa do livro <i>I spy</i> , Walter Wick, Jean Marzollo e Carol D. Carson (1992)	90
Figura 4 – Capa do livro <i>Me on the Map</i> , Joan Sweeney e Annette Cable (1996)	96
Figura 5 – Tirinha com a personagem Mônica para trabalhar os estereótipos de beleza	107
Figura 6 – Tirinha para trabalhar valores de higiene, limpeza, <i>bullying</i> e respeito	108
Figura 7 – Tirinha para trabalhar a importância da leitura e os interesses	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem de Ensino Audiolingual
AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
AL	Abordagem para a Leitura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MD	Método Direto
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação, Esporte, Lazer

SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
URAMB	União Rondonopolitana Associação de Moradores de Bairro
UNIVAG	Centro Universitário de Várzea Grande
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) e vinculada ao projeto do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI) que oferece formação continuada aos professores iniciantes no sentido de atender suas necessidades, a fim de minimizar suas angústias diante dos desafios e dilemas. Uma das reivindicações apontadas pelas novas professoras foi quanto à falta de formação para o atendimento à matriz curricular de 2011 para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rondonópolis/MT, que inclui Língua Inglesa no 1º e 2º Ciclos. Neste contexto, as docentes sentiram-se inseguras e incapacitadas e, então, solicitaram à universidade uma formação específica, capaz de auxiliá-las. Assim, lhes foi ofertado, no âmbito do OBEDUC, um minicurso de 20 horas de estudos sobre alguns dos conteúdos dos documentos curriculares. Objetivou-se investigar que sentidos as professoras iniciantes egressas de Cursos de Pedagogia atribuem às aprendizagens construídas no minicurso de estudos da Língua Inglesa, diante da ausência do conhecimento sobre uma disciplina cujos conteúdos devem trabalhar com as crianças. A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, utilizou-se de narrativas extraídas dos diários de campo da pesquisadora e das participantes, além de entrevistas. Os sujeitos da investigação são duas pedagogas da rede municipal. Para tanto, indagou-se: que reações manifestam as professoras iniciantes diante da cobrança de trabalho em disciplinas para as quais não tiveram formação e não lhes foram propiciadas condições pela rede de ensino em que atuam? Que sentidos atribuem as professoras iniciantes à formação recebida e o que apontam as narrativas sobre os reflexos da formação nas práticas de língua inglesa? Os resultados revelam que as ações promovidas com o minicurso de estudos da Língua Inglesa contribuíram com a formação das professoras engajadas no processo enquanto aprendizes e profissionais em busca do conhecimento específico, uma vez que as atividades propostas vieram ao encontro de suas necessidades formativas.

Palavras-chave: Formação continuada. Minicurso para Ensino de Língua Inglesa. Narrativas de formação.

ABSTRACT

The current study is inserted in the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, university campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) and bound to the project of the Observatory of Education (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI) which offers continuing teacher education to beginner teachers with the intention of attending their needs, aiming at alleviating their distress upon challenges and dilemmas. One of the demands pointed out by the new teachers was the lack of teacher education for the attendance to the curriculum matrix of 2011 for the primary school of the Municipal System of Rondonópolis/MT which includes English in the 1st and 2nd Cycles (1st to 5th grade). In this context, the teachers felt insecure and incapable and, therefore, requested the university for specific teacher education. Thus, within the framework of OBEDUC, a workshop of 20 hours of study on some of the contents of the curricular documents was offered to them. The aim was to investigate the meanings beginner teachers egresses of the Course of Pedagogy attribute to the learnings constructed in the workshop of study of the English language, upon the absence of knowledge on a subject whose contents they must work with the children. The research was based on the qualitative approach and for the data gathering narratives extracted from the field diaries of the researcher and the participants, as well as interviews, were utilized. The investigation subjects are two pedagogy teachers from the municipal system. For this purpose, it was questioned: what reactions manifest the beginner teachers upon the demand of work in subjects for which they did not have teacher education and preparation and were not provided with conditions by the system of education in which they serve? What meanings attribute the beginner teachers to the teacher education and preparation received and what point out the narratives about the impact of it on the practices of the English language? The results manifest that the actions promoted with the workshop of study of English contributed with the teacher education and preparation of the teachers engaged on the process as learners and professionals in search of specific knowledge, since the proposed activities met their teacher educational needs.

Keywords: Continuing Teacher Education. Workshop for the Teaching of English Language. Narratives of Teacher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	25
2.1 Formação docente: a trajetória de aluno a professor	25
2.2 A formação continuada: projeto permanente na vida do profissional do ensino	30
2.3 O Observatório da Educação: um programa de ação, interação e formação	33
3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	38
3.1 Perspectivas de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua	39
3.2 A língua inglesa na sociedade: exigências para a escola	44
3.3 O que regem as leis nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental	48
3.4 Ensino e aprendizagem de inglês para crianças: a contribuição das pesquisas	56
4 A LINGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE RONDONÓPOLIS/MT	62
5 PESQUISA QUALITATIVA E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	74
5.1 Primeira fase da coleta de dados	78
5.2 Segunda fase da coleta de dados: as entrevistas com os sujeitos da pesquisa	81
5.2.1 Sujeitos da pesquisa	82
6 ANÁLISE DOS DADOS	85
6.1 Eixo 1 – Minicurso para ensino de língua inglesa nos anos iniciais: uma proposta de estudos com professoras iniciantes e experientes do Curso de Pedagogia	85
6.2 Eixo 2 - Primeira e terceira aula: percepções das professoras sobre sua formação em LI a partir dos (re)encontros com a língua e os sentidos atribuídos às vivências	114
7 CONSIDERAÇÕES	138
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Desenvolve-se a partir do projeto OBEDUC/UFMT, sendo que este tem como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia.

Está evidente que, nas últimas décadas, a formação de professores e os diferentes campos de atuação que a consideram área prática e objeto de estudo e pesquisa tornaram-se assuntos frequentes nos debates na esfera educacional e investigativa, conforme evidenciam Nóvoa (1992; 1999), Cunha (1997), Day (2001), Marcelo (2009; 2010), Nóvoa e Finger (2010), Imbernón (2009; 2016), André (2016) e outros. Tal realidade tem repercutido nas publicações de pesquisadores nacionais e internacionais, que abrem espaço para os registros e a socialização das histórias daqueles que vivem a educação, posto que, bem como Nóvoa (1992, p. 12), acreditam na necessidade de sermos “capazes de pensar a nossa profissão”.

Tais investigações, ainda que sejam mais numerosas e acessíveis no século XXI, revelam-se insuficientes para esgotar a discussão sobre formação de professores. Muito pelo contrário, no decorrer dos anos, os movimentos provocados por diversos agentes e intelectuais da educação sempre estimularam a ampliação dos espaços de debate, o aprofundamento na leitura que enriquece o discurso, o debruçamento sobre as causas que atrapalham o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o bem-estar nas relações com os outros e com a prática no ambiente escolar, e outras ações.

Contudo, Nóvoa (1999, p. 7), ao se remeter à abundância de textos publicados nos últimos anos, os quais problematizam a profissão professor e a formação docente, afirma ser “preciso reconhecer que eles cumpriram essencialmente uma função de vulgarização, não tendo, na maior parte dos casos, contribuído para construir novos modelos de análise”.

Imbernón (2009, p. 16), ao argumentar a favor de uma formação com características de colaboração e coletividade, certifica que é fundamental que a mesma seja articulada não apenas como um “domínio das disciplinas científicas ou

acadêmicas”, porém, em especial, como algo que “propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação”. Assim, considerando as perspectivas dos teóricos, é fundamental que os professores pensem a carreira profissional como um processo contínuo de aprendizado e formação, e, no diálogo entre os pares, seja com outros educadores e/ou pesquisadores, então, elaborem outras orientações para interpretar a realidade e atuar na prática.

Acerca deste papel ativo dos professores, Nóvoa (1992, p. 16, grifo do autor) justifica a valorização dos mesmos enquanto sujeitos que “são a voz dos novos dispositivos de escolarização”, pois, como justifica Imbernón (2009, p. 16), narram “o que sabem sobre o ensino e a formação”.

Em outras palavras, é preciso ouvir o profissional docente, oferecendo-lhe a oportunidade de contar sua trajetória, refletir sobre ela no processo de leitura individual e no partilhar com os outros, para que, a partir de tal ação, ele possa construir um exercício de reflexão que articule “novos modelos de análise” a fim de (re)significar as práticas, como bem propõe Nóvoa (1992).

Neste cenário, as histórias de vida e o uso de narrativas para socializar trajetórias de formação e práticas docentes, contam com uma gama de autores que aprofundam o tema e contribuem para o entendimento sobre as narrativas como processo de autoformação, entre eles, Cunha (1997), Souza (2004), Chiené (2010), Dominicé (2010), Josso (2010), Ferrarotti (2010; 2014), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2014), para citar alguns.

Nesta lógica, considerando a contribuição que o estudo continuado proporciona aos docentes e ao *locus* de ensino, o qual avança no percurso da profissão e ultrapassa as esferas da formação inicial, a qualidade do ensino, segundo Day (2001, p. 9-10), “depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”.

Isto significa que é preciso reconhecer o desenvolvimento da formação docente como um processo formativo, o qual se inicia bem antes do ingresso na universidade, a partir das experiências de estudante, que se aprofundam com o período de estudos nos cursos de licenciatura e permanece de maneira estimulante ao longo da carreira, como um ciclo motivador que está sempre em movimento,

conforme revelam as pesquisas de Lima (2006), Marcelo (2009; 2010) e Imbernón (2009; 2016).

A mesma concepção de formação é descrita por André (2016) como uma atitude que deve partir do professor, ao enfatizar que:

[...] quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder as demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança. (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Deste modo, analisando a potencialidade que a atuação colaborativa entre pesquisadores e docentes proporciona ao projeto de emancipação da educação, como evidenciado em Brasil (2006), Lima (2006), Imbernón (2009), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Tanaka e Passos (2015), Nacarato (2016), Passos (2016) e Rocha, França e Maffioletti (2016) e, considerando as vivências dos professores, experientes e iniciantes, com base nas reflexões de Cunha (1997), Nóvoa (1992; 1999), Day (2001), Marcelo (2009; 2010), Nóvoa e Finger (2010), André (2016), entre outros, é que justifico ser relevante cogitar as novas tendências das pesquisas produzindo conhecimentos diferenciados no cenário educacional a partir das demandas que surgem nos relatos narrativos destes profissionais do ensino, como é o caso investigação ora apresentada.

Para tanto, é necessário refletir sobre a profissão e a educação a partir de uma perspectiva que rompe com as barreiras e limites impostos por modelos positivistas, nos quais docentes atuam como meros reprodutores dos instrumentos pensados por sujeitos externos, ou, como nos explica Nóvoa (1992, p. 25), urge “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

De outro modo, pensar as transformações na educação não deve ser uma ideia descrita somente no papel, e sim uma provocação que nasce no ato de viver e de se relacionar, se esclarece a partir dos estudos e se concretiza com ações que almejam amenizar as agruras e diminuir as lacunas na formação docente. Nesta mesma ótica, André (2016), ponderando sobre espaços formativos, aconselha:

[...] temos que mudar a maneira de trabalhar, a nossa metodologia de formação, abrindo o diálogo, criando um clima propício para a participação, para a emergência de sujeitos questionadores, críticos,

criativos, que ao viverem essa experiência poderão posteriormente replicá-la com seus alunos [...] (ANDRÉ, 2016, p. 22).

Assim, segundo Marcelo (2009; 2010), tal postura de mudar a metodologia da formação favorecendo o diálogo é significativa desde a inserção do professor na carreira docente, fase esta que tem se dado no isolamento, na individualidade, sem que haja acolhimento ou acompanhamento de algum professor mais experiente da escola para apoiá-lo nas dificuldades da nova profissão.

No Brasil, poucas são as iniciativas de apoio ao professor em início de carreira, em termos de política, pois há menos de dez em ação no país. No entanto, projetos e programas pontuais têm acontecido, com propostas na formação de professores iniciantes, como é o caso deste do OBEDUC/UFMT, com professores iniciantes, considerados, nesta pesquisa, como aqueles que têm até cinco anos de docência.

Observa-se que algumas destas políticas de formação requerem que os professores se preocupem com elementos e ações que delineiam seu trabalho docente, e, com isso, se interessem por ofertas de formação continuada e se envolvam em atividades colaborativas de estudo, sobretudo em projetos caracterizados pela parceria entre universidade e escola, por exemplo o OBEDUC (BRASIL, 2006), o Pró-letramento (BRASIL, 2010) e o PNAIC (BRASIL, 2017).

Nas palavras de André (2016, p. 19), é crucial destacar esta atitude dos “profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas”. Esta visão pode ser encontrada na fala de Nóvoa (1992, p. 9) quando afirma que “actualmente, é a formação contínua de professores que se encontra na ordem do dia”.

Assim, interpreta-se que ações de promoção e integração na formação continuada são essenciais para todos os profissionais da educação que buscam o aprofundamento e o seguimento do estudo teórico e prático necessários à profissão e/ou recorrem à universidade para o auxílio conforme as demandas que lhes exigem focar nos estudos de um conhecimento novo adicionado às suas ações da prática educativa, como é o caso desta pesquisa.

Por exemplo, os estudos sobre planejamento e avaliação, para citar alguns, são indispensáveis na agenda anual de qualquer projeto de formação continuada ofertada no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço em que pessoas constroem conhecimentos educativos, formativos, pessoais, de sociedade e de

mundo. Em casos assim, os estudos da formação fomentam discussões já iniciadas no período da graduação em licenciatura, as quais são principalmente significativas para os professores iniciantes, que ainda se sentem inseguros ao ingressar na docência, como nos revelam pesquisadores como Lima (2006), Marcelo (2009; 2010), Rocha, França e Maffioletti (2016), e outros.

Tendo como fundamentos as análises de Nóvoa (1992; 1999), Cunha (1997), Day (2001), Marcelo (2009; 2010), Imbernón (2009, 2016), Nóvoa e Finger (2010), Silva, M. (2014), André (2016), Rocha, França e Maffioletti (2016), e outros, me interessei por trabalhar e pesquisar com professores que se integram aos estudos no projeto de formação continuada promovido a partir do vínculo entre o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da UFMT, Câmpus de Rondonópolis, e o programa nacional Observatório da Educação (OBEDUC). Enquanto discente do mestrado, sou membro do Grupo de Pesquisa Investigação, núcleo este que é coordenado por minha orientadora, Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, e que promove encontros de formação continuada junto aos professores das redes municipal e estadual desta cidade.

O programa nacional OBEDUC resulta da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O mesmo foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, conforme Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. De acordo com o documento, o OBEDUC tem por objetivo incentivar os estudos, as pesquisas e a produção acadêmica em educação e proporcionar a articulação entre as diferentes instituições de ensino, pós-graduação, graduação e escolas de educação básica (BRASIL, 2006).

Ao participar dos encontros de formação, nos quais são apontados os dilemas pelos professores iniciantes, observei que foi levantada a necessidade de estudos para o ensino de Língua Inglesa, uma vez que se tornava uma exigência da rede municipal de educação, a partir de 2011, com a última versão redigida da diretriz, que trata da inclusão do Inglês nas fases do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, a saber, o 4º e o 5º ano (faixa etária de nove a dez anos).

Apesar de o regimento, nas diretrizes do município, determinar a introdução da Língua Inglesa como obrigatória no 2º Ciclo do EF (4º e 5º ano), é difícil mensurar a prática com o ensino da língua nas salas dos pedagogos unidocentes

atuando nestes anos. Com os relatos das pedagogas participantes da pesquisa sobre sua formação para trabalharem o conteúdo de inglês, as mesmas recordam apenas algumas referências de estudos de LI na 5ª série (atual 6º ano), em cursos de idiomas e outras fontes.

Tal realidade pode ser explicada pelo fato de que são raros os pedagogos que tiveram contato com o Inglês nas aulas da graduação ou algum tipo de formação continuada ofertada no ingresso da profissão.

A mesma angústia é compartilhada em uma obra de Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), a qual reúne textos discutindo o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, que não a materna, e a formação docente do profissional que atua nesse campo, em específico, com as crianças. Gimenez (2010), na apresentação dessa coletânea, pondera que:

[...] embora se possa notar um crescimento nesse tipo de oferta, a partir principalmente de notícias na mídia, são poucas as oportunidades de formação de professores, especialmente em nível pré-serviço. É de se indagar o que vem orientando as práticas desses profissionais, que se vêem de repente responsáveis por situações de ensino para a qual não se prepararam. Por outro lado, mesmo que tivéssemos essas oportunidades, o que seria trabalhado nelas? Quais experiências poderiam servir de orientação para práticas bem sucedidas? (GIMENEZ, p. 24, 2010).

Já em estudos mais recentes, com a evolução do pensamento sobre as práticas e metodologias sociais e suas influências no ato educativo e formativo, Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017), entre outros que serão apresentados nos capítulos teóricos, destacam diferentes visões de compreensão sobre como abordar e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa com crianças. Tais análises contribuíram para fundamentar as ações da proposta desta investigação, com o intuito de problematizar a realidade das professoras pedagogas que atuam no ensino do idioma inglês no contexto da rede municipal de Rondonópolis-MT.

Vale mencionar que uma solução para o dilema de não ter um profissional com formação na área para atuar nos anos iniciais (1º a 5º) nos estudos da Língua Inglesa com as crianças seria tomar como exemplo o que algumas instituições privadas e prefeituras vêm praticando: trazer o professor de inglês licenciado em Letras que leciona nos anos finais (6º a 9º) para desenvolver o trabalho. A exemplo

de São Paulo, capital, o Inglês, nos anos de 1º a 5º, foi incluso, em 2012, no currículo da rede municipal, e, a partir dessa renovação, vem sendo desenvolvido um “trabalho integrado, uma vez que o diálogo entre os saberes profissionais de professores especialistas e de professores pedagogos é fundamental” (SÃO PAULO, 2016, p. 15).

Todavia, no município de Rondonópolis tal proposta não é contemplada na Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental (RONDONÓPOLIS, 2011). Além disso, é fato que as escolas que atendem a maioria dos estudantes do Ciclo 3 (6º a 9º ano) são as do estado de Mato Grosso, já que as instituições municipais estão mais voltadas para a Educação Infantil e os anos iniciais do EF, por serem contextos de alta demanda. Pode ser que o motivo pelo qual não exista a locomoção do professor de Inglês dos anos finais às práticas de estudos da língua nos anos iniciais, seja porque não há muitos professores de Letras atuando no ensino de línguas na rede municipal, uma vez que a procura maior é da rede estadual, a qual precisa dos professores das áreas específicas.

Sendo assim, contextualizando a presente investigação aplicada a uma realidade como demanda, a minha inserção no grupo de estudos, formação e pesquisa vinculada ao PPGEdu/OBEDUC/UFMT, me proporcionou interação com professores universitários, mestrandos e professores das redes estadual e municipal que se envolvem em estudos de aprofundamento teórico e prático e em ações por busca de aprendizagens de novos conhecimentos. Nessa trajetória de vivências foi que o grupo de docentes da rede municipal de Rondonópolis sentiu a necessidade de solicitar auxílio no processo de ensino e aprendizagem De Língua Inglesa.

Com formação em Letras - Língua Inglesa (cursei de 2011 a 2015 na UFMT, Câmpus Rondonópolis) e experiência da língua após a vivência no país norte-americano Estados Unidos, nos anos de 2001 a 2008, propus aos professores uma formação. Ainda que na forma de minicurso, estes viram na proposta uma possibilidade de terem acesso aos conteúdos de Inglês, pouco estudados, não assimilados, porém, exigidos nas aulas com as crianças. A pesquisa então, surgiu de uma necessidade apontada pelos professores na formação oferecida pelo PPGEdu/OBEDUC/UFMT, em específico, em um encontro realizado em 14 de março do ano de 2017.

Portanto, foram elencadas as seguintes indagações: que reações manifestam as professoras iniciantes diante da cobrança de trabalho em disciplinas para as

quais não tiveram formação e não lhes foram propiciadas condições pela rede de ensino em que atuam? Que sentidos atribuem as professoras iniciantes à formação recebida e o que apontam as narrativas sobre os reflexos da formação nas práticas de língua inglesa?

Sentidos, segundo Vygotsky (2001), são um conjunto de entendimentos socialmente construídos, mas que são individualizados pelos sujeitos conforme o contexto, uma vez que é no movimento de significação, de construção histórica, social e coletiva de um grupo, que os significados evoluem e esses sentidos se constituem.

Posto isso, esta investigação objetivou saber que sentidos as professoras egressas de Cursos de Pedagogia atribuem às aprendizagens construídas no minicurso de estudos da língua inglesa, diante da ausência do conhecimento sobre uma disciplina cujos conteúdos devem trabalhar com as crianças.

Considerando tais conceitos, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como as professoras percebem a formação do minicurso para ensino de Língua Inglesa, considerando as suas angústias e desafios, e o que se efetiva por meio do trabalho coletivo e colaborativo universidade/escola;
- b) Identificar de que forma o minicurso para ensino de Língua Inglesa, a partir dos estudos sobre o idioma e perspectivas de ensino do mesmo, contribui na formação das professoras participantes da pesquisa;
- c) Apresentar registros sob a forma de narrativas que evidenciem os dilemas e desafios das professoras iniciantes acerca do desconhecimento do conteúdo cobrado na matriz curricular do município.

Esta investigação sustentou-se na abordagem qualitativa do tipo pesquisa (auto)biográfica, segundo os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Nóvoa e Finger (2010) e Ghedin e Franco (2011).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o diário de campo da pesquisadora e os diários das professoras, bem como aplicadas as entrevistas às mesmas, sendo coletados, como dados, os registros narrativos que evidenciam contribuições do minicurso para a formação docente dessas profissionais do ensino, engajadas no processo de estudos contínuo da carreira. Também foram coligidos dados por meio das observações em salas de aula, as quais foram registradas no diário de campo da pesquisadora.

Tais registros são escritos e geralmente relatam as perspectivas, o entendimento e o posicionamento dos envolvidos na ação formativa, uma vez que, como afirma Josso (1978),

[...] a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários 'fatos' considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de 'momentos-charneira', designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades [...] (JOSSO, 1989, p. 70, grifo da autora).

As visões de Cunha (1997), Ferrarotti (2010; 2014), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2014), entre outros investigadores do método (auto)biográfico, igualmente contribuem com a compreensão sobre as narrativas de formação e o desenvolvimento desta investigação.

Além disto, os registros fotográficos de alguns encontros do minicurso auxiliando com as análises, por fornecerem imagens do comportamento das participantes em ocasiões de espontaneidade.

Diante do apresentado, são enfatizados, na pesquisa, os dados das professoras iniciantes nos estudos de Língua Inglesa, elas que são egressas do curso de Pedagogia e atuam na rede municipal no 2º Ciclo (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental e que, portanto, precisam atender às demandas da matriz curricular do município de Rondonópolis, documento este que obrigatoriamente determina o ensino de uma língua estrangeira moderna¹ a partir deste mesmo Ciclo. O gênero que predominou entre os participantes do minicurso foi o feminino, daí o uso dos termos egressas, pedagogas, professoras.

O minicurso teve uma carga horária de 20 horas. Para a presente investigação, foram selecionadas as narrativas de duas docentes, Maria e Cinthia (nomes fictícios). A seleção das participantes obedeceu a dois critérios: o fato de elas lecionarem o conteúdo de inglês na prática atual e apresentarem maior interesse e engajamento nos estudos durante o curso, atitude reconhecida a partir da frequência constante às aulas e na dedicação aos registros narrativos nos diferentes instrumentos de coleta, entre eles o diário de campo e a entrevista.

¹ Nomenclatura assim referenciada na própria matriz curricular. Contudo, na diretriz são apresentadas orientações previamente pensadas para o ensino de língua inglesa.

Maiores descrições pertinentes à trajetória metodológica serão explicitadas no capítulo cinco.

Os autores adotados na pesquisa foram Nóvoa (1992; 1999), Day (2001), Guimarães (2004), Imbernón (2009; 2016), Marcelo (2009; 2010), Favretto e Rocha (2010), Militz (2012), Silva, M. (2014), André (2016) na discussão sobre formação docente, Nóvoa e Finger (2010), na fundamentação quanto ao método (auto)biográfico e Bogdan e Biklen (1994) no diálogo referente a pesquisa qualitativa. Além destes, nos estudos específicos da língua inglesa, a investigação apoiou-se nas contribuições de Cameron (2001), Paiva (2003), Liberali et al. (2007), Botelho e Leffa (2009), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Liberali (2010), Dias (2015), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017) e outros. No caso da presente pesquisa, o projeto de exercício formativo e investigativo também teve respaldo em investigações no contexto do OBEDUC ao redor do Brasil, como revelam as produções de Tanaka e Passos (2015), Nacarato (2016) e Passos (2016), e em atividades de estudo e pesquisa vivenciadas dentro do PPGEdu/OBEDUC/UFMT, conforme os relatos de Rocha, França e Maffioletti (2016)

Diante das considerações iniciais, são aqui brevemente descritos os capítulos que compõem este texto:

- O Capítulo 1 consiste na introdução da dissertação, na qual são apresentados componentes significativos para a compreensão da pesquisa, bem como das seções posteriores.

- O segundo capítulo traz um embasamento teórico quanto à profissão docente, em um diálogo que referencia a trajetória da formação inicial à continuada. Além disto, é fundamentado o programa nacional OBEDUC desde o documento legal que o rege e das pesquisas realizadas em contextos que desenvolvem projetos vinculados a este.

- No terceiro capítulo são contextualizadas diferentes visões de língua e de ensino e aprendizagem de língua, sendo apresentadas algumas análises teóricas referentes ao processo de estudo e aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente no que tange ao contexto público da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º e 2º Ciclo (1º a 5º ano). Ademais, é discutida a perspectiva do inglês neste *locus* a partir de pesquisas de pós-graduação e publicações em periódicos e coletâneas.

- O quarto capítulo contextualiza a justificativa para a presente pesquisa a partir da exposição e análise dos documentos legais que regem a obrigatoriedade da inclusão da Língua Inglesa nas escolas municipais de Rondonópolis. Também são explicitados elementos importantes que caracterizam o minicurso ofertado.

- No quinto capítulo é detalhado o percurso metodológico a fim de orientar o leitor quanto aos caminhos trilhados. O referencial teórico que subsidiou as ações da investigação também é evidenciado e fundamentado nesta seção.

- O capítulo seis é o mais extenso, pois nele são desenvolvidas as análises dos dados, que são apresentadas em dois eixos. Estes abordam excertos e interpretações oriundos dos três instrumentos de coleta que dizem respeito ao próprio desenvolvimento do minicurso e as percepções de formação das docentes quanto ao envolvimento nos estudos da língua inglesa a partir das vivências no primeiro e terceiro encontro do mesmo.

- Por fim, o sétimo capítulo compreende as considerações da pesquisa, trazendo reflexões motivadas pela análise dos resultados à luz dos objetivos e justificativas da investigação.

2 PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo apresenta alguns conceitos de formação docente, inicial e continuada, fundamentados pelo referencial teórico selecionado, entre eles, Nóvoa (1992; 1999), Cunha (1997), Day (2001), Guimarães (2004), Nóvoa e Finger (2010), Marcelo (2009; 2010), Imbernón (2009; 2016), Militz (2012), Silva, M. (2014), Barreto (2015), André (2016) e outros. Além disso, por argumentar que a formação continuada é um projeto permanente na vida do profissional de ensino, o programa nacional de ação, interação e formação que foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, conforme Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012, o Observatório da Educação (BRASIL, 2006) é apresentado a partir de algumas evidências investigativas.

Esta revisão teórica dá suporte para a compreensão do dilema de algumas professoras pedagogas, participantes desta pesquisa, que devem cumprir com a exigência de ensino do conteúdo de Língua Inglesa, o qual é desconhecido por elas. Tal realidade é preocupante, pois a profissão professor é uma ação que propicia exercícios formativos e de relação pessoal, por isso, fatores como a ausência de conhecimento de uma disciplina colocam desafios na prática docente que precisam ser considerados.

2.1 Formação docente: a trajetória de aluno a professor

É fato que o período da graduação é uma fase de disseminação de informação, estímulo ao estudo, pesquisa e extensão e desenvolvimento de pensamentos e ações que alimentam a prática enquanto estudante e futuro docente. Ou seja, é um momento de construção de sentidos, conceitos e valores importantes, pertinente não só à formação inicial, mas também para o contínuo da profissão.

Pimenta e Almeida (2004), na apresentação da obra de Guimarães (2004), que problematiza a formação de professores em cursos de licenciatura investigando o seu contexto de atuação, a Universidade Federal de Goiás, afirmam ser relevante a ação deste pesquisador-professor em buscar “explicar os modos como a profissão é ensinada, assumindo que eles são pontos de partida para a melhoria da formação”.

Assim, interpreta-se que, para Guimarães (2004), no que tange à formação inicial e a formação continuada, existem discursos que precisam ser contestados e dilemas que demandam atenção e (re)ação por parte dos movimentos dinamizados em espaços de discussões sobre a educação escolar.

Do mesmo modo, Libâneo (2004, p. 13), no prefácio da obra de Guimarães (2004), salienta ser necessário romper com alguns traços negativos que vêm da influência da cultura universitária, os quais têm “um efeito direto sobre a identidade profissional dos licenciandos”. Em sua visão, as seguintes ações praticadas em contextos educativos de ensino superior influenciam a construção dos saberes necessários à profissão, entre elas:

[...] a prevalência dos discursos teóricos, a maior valorização da pesquisa do que da docência, a concepção de formação centrada na antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática, certa desvalorização das práticas profissionais, desvalorização da licenciatura, altos níveis de competição (ainda que muitas vezes velada), certo individualismo no trabalho, principalmente, no âmbito das atividades docentes, dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos em favor de práticas, atitudes de trabalho compartimentado [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 12).

Na mesma ótica, mais de uma década depois, Barreto (2015, p. 687), ao analisar diversos cursos de formação inicial no Brasil, com base nos registros do Censo da Educação Superior, afirma que:

[...] nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas. A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência. (BARRETO, 2015, p. 687-688).

As análises de Barreto (2015) transcrevem dois pontos-chave da investigação, os quais também são levantados pelos pesquisadores que teorizam o

ensino e aprendizagem de língua inglesa, como evidenciado no próximo capítulo. Primeiro, o fato de que o professor com graduação em Pedagogia tem uma formação voltada para o trabalho com crianças em seus anos iniciais na escola, portanto, aprende que seu papel é “promover um ambiente facilitador para a realização da aprendizagem articulado ao desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança”, tal como explica Salgado (2002, p. 9-10). Segundo, a situação da formação e estudos do professor das diferentes áreas, neste caso, a de Língua Inglesa, tendo como foco o ensino e aprendizagem para jovens brasileiros nos anos finais, conforme explica Paiva (2003).

Trata-se de uma realidade preocupante, pois, como problematizado na presente investigação, para o desenvolvimento de práticas de estudo de língua inglesa com crianças em seus anos iniciais de escolaridade, o professor pedagogo não tem a devida formação dos estudos da língua e tampouco o professor de inglês dos saberes para atuar no processo de ensino e aprendizagem com este público alvo.

À vista de tais obstáculos e outras angústias que podem surgir antes mesmo da inserção na prática docente, Militz (2012, p. 11), ao discorrer sobre a realidade social que provoca a necessidade de transformações no ambiente escolar, compreende que, para tanto “é preciso um período de preparação” e, no âmbito da educação, “isso requer investimento na formação de professores para que estes se desenvolvam profissionalmente, ampliando a capacidade de produzir e lidar com o novo”, uma vez que, conforme Barreto (2015, p. 681), “a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores”.

Assim, na visão da Militz (2012, p. 12), a “formação inicial oferecida pelas instituições formadoras deve ser articulada com a prática, propiciando aos licenciandos sentirem-se integrados no processo educativo, privilegiando o espaço físico da escola como *lócus* da formação”. Tal interpretação é válida, contudo, a realidade é inquietante, pois, os estudos de Barreto (2015, p. 686) revelam que, ao contrário do que observa Militz (2012), tem sido constante a busca de brasileiros por preparação profissional à distância, principalmente as docentes dos anos iniciais que “têm sido compelidas a buscar a formação superior nos cursos EaD das instituições privadas”.

Logo, considerando as reflexões de Militz (2012) sobre as mudanças necessárias na formação docente, tendo em mente a dinâmica da profissão e os

diferentes papéis exercidos em sala de aula e, como explica Guimarães (2004), é importante pensar sobre como promover ações formativas que aos saberes dos professores,

[...] além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional [...] (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

Deste modo, a realidade apresentada acima aponta algumas fragilidades da profissão que geram angústias desde o período da formação inicial e, na carreira, provocam questionamentos, e, por conseguinte, a necessidade de estudo contínuo.

Por exemplo, existem os dilemas do professor formado em serviço que se depara com situações nas quais há a ausência de algum dos saberes citados por Guimarães (2004), como as que demandam dele uma dedicação específica ao exercício de conhecer e aprender o conteúdo para ensiná-lo. No caso desta pesquisa, o professor formado em Pedagogia, o profissional unidocente que leciona todos os conteúdos atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, é obrigado a solucionar o seu dilema de desconhecimento na área de língua inglesa e de cobrança, a partir das próprias ações intuitivas e pouco reflexivas que se constituem com raros estudos teóricos e na atuação em sala.

A breve contextualização acima é motivação e fruto dos estudos e ações produzidas a partir do estudo ora apresentado, que se tornou possível a partir da problemática e do pedido de algumas professoras pedagogas e coordenadoras ao PPGEdu/OBEDUC/UFMT pela oferta de estudos sobre a língua inglesa.

Imbernón (2009, p. 64), ao discutir as necessidades formativas do professor, assegura que “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Por isso, é pertinente esclarecer que as interpretações e teorizações aqui expressas se alimentam das teorias sobre formação docente, histórias de vida e o método (auto)biográfico, que subsidiaram as análises dos relatos narrativos das participantes da pesquisa.

Assim, no que tange às relações geradas no ambiente educativo, Marcelo (2009, p. 111), nos alerta sobre a realidade de “uma profissão que necessita mudar

a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”, ideia esta que é reforçada por Imbernón (2009, p. 78), ao assegurar que “a formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’”.

Portanto, Marcelo (2010, p. 13), ao se referir à fase estudantil daqueles sujeitos que se formam profissionais da educação, declara: “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos”. Tal afirmação sustenta a reflexão de que o conhecimento teórico e pessoal construído no decorrer das vivências de aprendizados prepara o indivíduo para atuar na docência, da mesma forma como a ausência do estudo de algumas áreas de ensino também afeta, entre inúmeros fatores, a dinâmica de trabalho do professor: o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, ao se deparar com novas cobranças institucionais ou por meio de sistemas de ensino, os docentes devem ser acompanhados de oportunidade de estudo sobre tal atividade para possível aplicação na prática.

Contudo, vale reforçar que a vivência na educação básica e o período de estudos no curso de licenciatura não são os únicos elementos que influenciam a atuação docente. Embora sejam componentes muito significativos, uma vez que na juventude, enquanto aluno, assumimos o papel de observadores e protagonistas do processo educativo, e, depois, na formação inicial idealizamos a profissionalização ao vivenciarmos momentos de estudos e formação densos em conhecimentos teóricos e práticos, a fim de melhor nos prepararmos para a futura atuação, é no momento da prática docente que os professores têm a oportunidade de incorporar tais aprendizados à própria vida profissional.

Assim, após essas etapas de engajamento intelectual e profissional, ao contrário do que muitas pessoas pensam, o sujeito não está completamente “formado”, uma vez que o saber não se esgota diante da gama de informações e com a aceleração da propagação nos meios tecnológicos.

Acerca disto, Day (2001, p. 16) aponta que “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira”. Melhor dizendo, ao concluir o curso de licenciatura, o docente está preparado para prosseguir com os estudos na prática, isto é, para investir no seu desenvolvimento profissional a partir do envolvimento em espaços de formação continuada.

2.2 A formação continuada: projeto permanente na vida do profissional do ensino

Fundamentando-me em autores como Destro (1995), Fusari e Rios (1995), Marin (1995), Nóvoa (1992; 1999), Lima (2006), Gatti (2008), Marcelo (2009; 2010), Imbernón (2009), Nacarato (2016), Silva, M. (2014), André (2016), Passos (2016) e outros, é possível compreender a formação continuada como o caminho a ser trilhado por docentes e diferentes agentes da educação no processo de desenvolvimento profissional na prática que segue os estudos da graduação.

Dedicar-se ao envolvimento de ações formativas permanentes é assumir que ainda somos seres humanos em formação e em constante constituição identitária, pois, como justifica Marin (1995, p. 18), “a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”.

Gatti (2008, p.58), ao abordar algumas iniciativas públicas que se caracterizam como programas de compensação “com a finalidade de suprir aspectos de má-formação anterior”, justifica que ofertas de formação continuada devem ampliar essa perspectiva funcional para uma visão mais reflexiva e objetivar “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”.

As afirmações acima nos revelam características importantes em propostas de projetos de formação continuada que merecem ênfase, de modo a investir em modelos que o profissional se sinta provocado pelo desconhecido e busque estudar para saber colocá-lo em prática em seu contexto de ação. Nesta ótica, Marin (1995) defende que:

[...] da mesma maneira que as questões sobre conteúdos específicos do currículo escolar, suas concepções e formas de trabalho são discutidas na área educacional para a escolaridade básica, também na educação continuada tais questões precisam ser abordadas. Afinal, trata-se de questões perenes da educação, qualquer que seja seu âmbito. (MARIN, 1995, p. 19).

Esta discussão reforça a concepção de que a formação do professor precisa dar-se em um *continuum* a fim de romper com as “velhas práticas” e propor metodologias inovadoras que consigam amenizar e avançar apesar das crises que

abalam o magistério e as condições das escolas. Em outras palavras, a formação continuada é um movimento que ultrapassa o ideal de “investimento pessoal na carreira, visando apenas a pontuação”, conforme evidenciam Favretto e Rocha (2010, p. 118), ou como expressa Silva, M. (2014, p. 24) ao afirmar que a mesma “em si não se dá por meio de cursos pontuais, leituras fragmentadas de textos diversos, mas sim num processo contínuo partindo das reais necessidades da escola”. Portanto,

[...] os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Entretanto, por razões que variam desde escassez de tempo, ideologias individualistas, até mesmo inércia, uma grande quantidade de professores não participa de forma voluntária e ativa em seu processo de desenvolvimento profissional durante as vivências nos diferentes espaços de formação continuada pelos quais perpassa.

Assim, não há uma busca pela autoformação pela maioria dos docentes, mas sim a participação passiva em programas e pacotes de formação continuada que as secretarias de ensino têm propiciado/exigido que frequentem. Expressões como “ouvir de novo sobre este tema cansa” são frases muito usuais entre aqueles que participam da formação, porém há, por outro lado, outros que dela usufruem com interesse e buscam alternativas para sua prática, como argumentado nos estudos de Favretto e Rocha (2010) e Silva, M. (2014).

Registros como estes, certifica Imbernón (2009, p. 15), desvalorizam a profissão e desestimulam o profissional que muitas vezes “fica com medo e não se atreve” a se inserir na “formação ‘de toda a vida’”. Segundo o mesmo, tal realidade contribui com a baixa “motivação para fazer coisas diferentes” e, diante disso, o docente “corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá?)”.

Tal contexto apontado pelo autor é alarmante e precisa ser contestado, tendo em vista que, como bem explica Nóvoa (1999, p. 7), precisamos pensar em novos

“modelos de análise” que se originem de espaços colaborativos de estudos, formação e prática, a fim de concretizarmos transformações na esfera educativa, tal como relatam Favretto e Rocha (2010) e Silva, M. (2014). Destro (1995), a este respeito, afirma que educar e formar:

[...] implica uma interação global e profunda de um sujeito nos domínios intelectual, físico e moral. Esta afeta as estruturas da realidade de tal forma que as mudanças que delas emergem não se adaptam às estruturas já existentes, formando, assim, novas estruturas [...] (DESTRO, 1995, p. 26).

Relações que propiciam ações como essas podem contribuir tanto na emancipação no âmbito escolar e acadêmico quanto na própria formação profissional e humana de cada ator envolvido no processo educativo, conforme justificam Lima (2006), Nóvoa (1992; 1999), Nacarato (2016), Passos (2016) e Rocha, França e Maffioletti (2016), entre outros.

Favretto e Rocha (2010, p. 121), ao problematizar duas políticas públicas de formação em Rondonópolis/MT, partindo dos relatos de professores com trajetórias de formação continuada partilhadas coletivamente no Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), evidenciam que a ação de tais políticas de formação apresentam algumas fragilidades, entre elas, o fato que consistem em “um modelo de racionalidade técnica que centraliza decisões e castra os indícios de autonomia”.

Em consonância com os estudos de Favretto e Rocha (2010), Silvia, M. (2014, p. 74), ao analisar práticas de formação continuada tanto em instância estadual quanto municipal e destacar a perspectiva de alguns representantes da gestão das instituições estaduais investigadas, afirma ser “possível concluir que os gestores concebem a Formação Continuada da SEDUC-MT como sendo uma formação generalizada, que se estende a todos os segmentos da escola de forma homogeneizada”. Ante o exposto, a pesquisadora interpreta que, “não há, portanto, uma formação voltada especificamente para o professor iniciante, quando este dá seus primeiros passos rumo à docência”. Do mesmo modo, ao sublinhar as visões de alguns profissionais da rede municipal, entre eles, gestores e coordenadores, Silvia, M. (2014 p. 84), compreende que existe a “necessidade da SEMED/Roo pensar em uma política de Formação Continuada voltada para o professor iniciante,

pois a construção do conhecimento deve partir do coletivo e das comunicações entre os atores da formação na escola”.

Em outras palavras, conforme interpretam Favretto e Rocha (2010), é necessário ultrapassarmos a experiência puramente técnica e articularmos ações formativas e duradouras que venham a contribuir com o desenvolvimento profissional e da escola, pois tal formação proporciona aos professores

[...] optar, dar direção e continuidade às discussões sobre a complexidade da profissão, estimulando a socialização de práticas, a inovação curricular além de fortalecer iniciativas metodológicas e direcionar o projeto político-pedagógico da escola. (FAVRETTO; ROCHA, 2010, p. 117).

Neste sentido, no tocante à oferta de oportunidades de formação continuada em projetos coletivos universidade/escola, tal como revela Silvia, M. (2014), poucas têm sido as oportunidades oferecidas aos iniciantes. Este projeto foca suas atenções na formação do OBEDUC, que a seguir é abordado.

2.3 O Observatório da Educação: um programa de ação, interação e formação

Ao trazer um breve histórico sobre as instituições responsáveis pela formação de professores, Nóvoa (1999, p. 27, grifos do autor) reitera que as ações problematizadas em investigações têm proporcionado teorização e conceituação sobre os avanços da profissão, “assim sendo, é natural que os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e *formação-investigação*”.

O programa nacional Observatório da Educação, brevemente descrito no capítulo introdutório, vem ao encontro do que reforçam os teóricos estudados para esta investigação, Nóvoa (1992; 1999), Imbernón (2009), Silva, M. (2014), Tanaka e Passos (2015), André (2016), Nacarato (2016) e Passos (2016), quando afirmam a relevância do trabalho colaborativo, principalmente na parceria e diálogo entre universidade e escola.

O Observatório da Educação é um programa nacional que foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, conforme Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. É uma política pública que resulta da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com o documento, o OBEDUC tem por objetivo incentivar estudos, as pesquisas e a produção acadêmica em educação e proporcionar a articulação entre as instituições de ensino (pós-graduação, graduação e escolas de educação básica).

O documento que dispõe sobre o OBEDUC (BRASIL, 2006) apresenta os objetivos do “projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação” e as viáveis áreas temáticas de ação.

O segundo artigo do Decreto nº 5.803 dispõe que “o Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado” e, para complementar, são estabelecidas oito diretrizes que orientam o intuito principal do programa (BRASIL, 2006).

Assim, a partir da leitura e interpretação do Decreto nº 5.803, além da minha própria atuação junto ao Grupo de Pesquisa InvestigaÇÃO, que desenvolve um projeto de formação continuada para professores das redes municipal e estadual, aprovado em edital do OBEDUC, percebo que o Programa trabalha na perspectiva citada por Nóvoa (1999), uma vez que, a partir dos diferentes projetos desenvolvidos nas regiões do país, sujeitos das diversas instâncias de ensino, da educação básica a superior, se envolvem em ações de estudos, pesquisa, trabalho cooperativo, itinerância, diálogo, parceria, entre outras dinâmicas.

Nesta ótica, Passos (2016) relata suas análises a partir das narrativas coletadas em diversos instrumentos ao longo da trajetória de um núcleo do OBEDUC. A autora

[...] assume a defesa dos grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos que qualificam a trajetória profissional dos professores e que permitem colocá-los em constante aprendizagem docente decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas [...] (PASSOS 2016, p. 165).

Igualmente, no meu *locus* de enunciação são oportunizadas dinâmicas que se alimentam da mesma perspectiva defendida por Tanaka e Passos (2015) e Passos (2016). O projeto corrente é “sobre ‘Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo

interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, foi elaborado pelo “Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Universitário de Rondonópolis-UFMT/CUR, submetido e aprovado no edital nº 49/2012”, conforme Rocha, França e Maffioletti (2016, p. 393-394).

Neste espaço, há encontros de formação que se fundamentam em estudos teóricos, pesquisas publicadas, além da partilha das ações vividas na prática e das dificuldades sentidas. Tal dinâmica é desenvolvida com os diferentes grupos que deles participam: há um núcleo com os professores experientes (alguns profissionais da equipe gestora escolar), os mestrandos e as professoras coordenadoras do projeto; outro, com estes mesmos membros, junto aos professores iniciantes e graduandos do curso de Pedagogia; e, por fim, e não menos significativo, existe um dedicado à discussão da profissão que integra os mestrandos e os licenciandos já citados. Rocha, França e Maffioletti (2016) esclarecem que:

[...] os estudos propostos no projeto da UFMT giram em torno da formação do professor iniciante de modo a propiciar-lhe melhores condições de enfrentamento das dificuldades e melhor compreensão dos dilemas que passam. Os mestrandos acompanham o projeto e nele encontram seu objeto de pesquisa, assim como as seis graduandas da Pedagogia que também compõem a equipe, acompanham e a partir dos estudos investem em seu TCC em temas aliados ao projeto. (ROCHA; FRANÇA; MAFFIOLETTI, 2016 p. 394).

Sendo assim, é pertinente salientar trechos do documento que descrevem alguns objetivos do programa nacional. Por exemplo, a sexta diretriz aponta uma finalidade que condiz com a descrição de Tanaka e Passos (2015), Passos (2016) e Rocha, França e Maffioletti (2016) sobre o projeto em discussão, posto que o texto da política instituída pelo decreto especifica que, ao OBEDUC, incumbe “promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação” (BRASIL, art. 6º, Decreto nº 5.803).

Com base nas análises de Tanaka e Passos (2015), Passos (2016) e Rocha, França e Maffioletti (2016), e também em minha atuação como integrante do grupo, o projeto de formação continuada vinculado ao PPGEduc/OBEDUC/UFMT movimenta-se a partir da preocupação com os professores recém-egressos da Pedagogia, o que se justifica pelos relatos em que os mesmos identificam os dilemas vividos nas agruras da profissão e para os quais eles buscam auxílio com o envolvimento e dedicação no exercício da formação continuada do OBEDUC.

Além disso, na sequência das diretrizes definidas no documento do Decreto (BRASIL, 2006) aqui explorado, particularmente, o sétimo ponto dispõe que o observatório fortaleça “o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional”.

Sobre esta relação de cooperação, Tanaka e Passos (2015) defendem que a interação gerada a partir do diálogo e do trabalho coletivo de apoio nos grupos que se caracterizam como os aqui descritos, contribuem em larga escala para o desenvolvimento profissional dos participantes, posto que tais ações propiciam a aproximação entre teoria e prática, dinamizada com os momentos de reflexão na partilha e na escrita sobre a atuação docente e as (res)significações da/na prática. Para as pesquisadoras,

[...] ações que promovem a parceria entre a universidade e a escola têm trazido bons resultados na formação dos professores e, conseqüentemente ao aprendizado dos alunos. Isso ocorre porque a universidade, ao se aproximar da prática pedagógica das escolas, auxilia os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e à formação docente. Ao mesmo tempo, os professores buscam esse apoio teórico-metodológico da academia para lidar com os desafios do cotidiano escolar. (TANAKA; PASSOS, 2016, p. 40279).

Partindo dos estudos suscitados com as pesquisas de autores anteriormente mencionados, justificam-se as articulações produzidas no projeto vinculado ao PPGEdu/UFMT, do Observatório da Educação, pois este também tem viabilizado atividades que vêm ao encontro do que os professores determinam na agenda por eles criada, como informam Rocha, França e Maffioletti (2016), fato que tem contribuído com a atuação em sala e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Diante desta breve contextualização referente às dinâmicas alavancadas no grupo de pesquisa que articula as atividades de estudos e formação com professores e discentes de graduação e pós-graduação integrantes do núcleo vinculado ao PPGEdu/OBEDUC/UFMT, é possível interpretar que deste espaço emergem muitas propostas de ação formativa e investigativa, logo, como pontuado por Rocha, França e Maffioletti (2016), das discussões geradas neste âmbito são problematizadas as pesquisas dos mestrandos. O tema de estudos sobre a língua inglesa partiu de uma demanda citada pelos professores iniciantes do OBEDUC, que

gerou esta pesquisa, de modo que, em tal contexto, é que a presente pesquisa surgiu e se desenvolveu.

No próximo capítulo é explorada uma breve fundamentação sobre a língua inglesa e sua inserção no processo de ensino e aprendizagem da educação básica, em específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, componente este que também é objeto de estudo da presente investigação.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo expõe, inicialmente, uma breve trajetória das diferentes perspectivas de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua, teorizadas e adotadas ao longo da história, marcada pelos fenômenos de migração, industrialização e globalização. Com o intuito de elucidar quais foram as concepções que articularam e conduziram a presente investigação, tal discussão é levantada a partir de leituras como as obras de Richards e Rodgers (1986), Brown (2000) e Harmer (1998), em esfera internacional, e, entre os pesquisadores brasileiros, com os artigos científicos de Leffa (1988), Celani (2010) e Finardi e Porcino (2014).

Além disso, problematiza a realidade de inserção do idioma inglês na sociedade, especialmente o seu papel no principal palco de discussão deste estudo, a escola. Para tanto, apoia-se nos estudos e pesquisas de Paiva (2003), Celani (2010), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Santos (2011), Finardi e Porcino (2014), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017).

Ainda com o intuito de expor o que vem sendo orientado enquanto prática de ensino de inglês no Brasil, são explicitados os pressupostos legais de alguns documentos curriculares, a partir de trechos dos seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), recém homologada e atualmente em fase de implantação.

Ademais, são apresentadas pesquisas e teorias sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa e a questão política que permeia esta inclusão nas escolas, especificamente, nas fases do 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental, nas quais o pedagogo atua (1º a 5º ano), conforme os estudos de Cameron (2001), Antonini (2009), Santos e Benedetti (2009), Marini (2010), Rocha, Tonelli, Silva, K. (2010), Santos (2011), Silva, T. (2013), Vicentin (2013), Dias (2015), Tutida (2016), Rocha e Liberali (2017), Liberali (2017), para citar alguns.

Portanto a próxima seção está subsidiada em obras e textos que discutem o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial, a inglesa, a questão da formação de professores, além das reflexões que surgem com o estudo de produções que investigam os caminhos às práticas com crianças.

3.1 Perspectivas de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua

Ao buscar significar o que é linguagem, Brown (2001, p. 5) pontua oito definições possíveis:

1. A linguagem é sistemática.
2. a linguagem é um conjunto de símbolos arbitrários.
3. Tais símbolos são principalmente vocais, mas podem ser também visuais.
4. Os símbolos têm convencionalizado significados para os quais se referem.
5. A linguagem é usada para comunicação.
6. A linguagem opera em uma comunidade ou cultura de discurso.
7. A linguagem é essencialmente humana, entretanto, possivelmente não limitada aos humanos.
8. A linguagem é desenvolvida por todas as pessoas praticamente da mesma forma; linguagem e ensino de língua ambas têm características universais. (BROWN, 2001, p. 5, tradução nossa).

Previamente aos estudos de Brown (2001), Richards e Rodgers (1986) afirmaram que existem no mínimo três visões de linguagem e de ensino de língua: a visão estruturalista, a visão funcional e a visão interacional. O mesmo é apresentado nos estudos de Celani (2010) que apresenta um breve histórico ao discutir algumas perguntas ainda sem respostas na formação de professores de língua inglesa.

Como asseveram Richards e Rodgers (1986, p. 17, tradução nossa), a visão estruturalista pensa a linguagem como “um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a decodificação de significado”, a visão funcional tem a linguagem como “veículo para a expressão de significado funcional”, e a visão interacional identifica a linguagem como uma “ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais”.

Diante de tanta dinamização, torna-se pertinente estudar de que forma as ideias sobre língua e o ensino foram constituídas ao longo da história humana, posto que, conforme as análises de Brown (2001, p. 1, tradução nossa), “aprender uma segunda língua é uma tarefa complexa e de longa duração”, assim como os estudos de preparação e formação para a prática de ensino. Em outras palavras, para Brown (2001, p. 14, tradução nossa), “não há receitas instantâneas”, pois, “nenhum método rápido e fácil é garantido proporcionar sucesso”, considerando que “todo aprendiz é único”, “todo professor é único”, e ainda, “toda relação aprendiz-professor é única, e todo contexto é único”.

Desse modo, Richards e Rodgers (1986), ao descreverem o percurso histórico e teórico do processo de ensino e aprendizagem de língua, explicam que já na época de publicação da obra *Approaches and Methods in Language Teaching*², 60% da população do mundo era multilíngue, e afirmam que a aprendizagem de línguas que não as maternas sempre foi uma preocupação social.

Segundo os pesquisadores, com a despolarização do Latim nos séculos XVI e XVII, na Europa, houve a inserção do ensino de línguas “modernas” no currículo, ao longo de século XVIII, entre elas, francês, italiano e inglês. Para Richards e Rodgers (1986), a introdução dos idiomas baseava-se no método utilizado para ensinar a língua latina, perspectiva tradicional da abordagem estruturalista que se preocupava com a produção de listas, tradução e pouca prática oral, uma vez que esse não era o foco, e sim o domínio do sistema gramatical.

Assim, com o movimento de elaboração dos livros didáticos para ensinar línguas como Alemão e Francês, nomeou-se a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), a qual, segundo Leffa (1988, p. 214), “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido”. Leffa (1988) justifica e o mesmo é afirmado por Harmer (1998, p. 214), que “basicamente, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira”, sendo “uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo”.

Todavia, de acordo com Richards e Rodgers (1986), a AGT não atingia as demandas comunicativas que emergiram com o movimento de migração, logo, novas tendências apareceram a partir de investigações e estudos de pesquisadores europeus.

Assim, conforme as descrições de Richards e Rodgers (1986, p. 7, tradução nossa), como fruto do Movimento de Reforma, no qual “linguistas se tornaram muito interessados em controvérsias que surgiram em relação a melhor forma de ensinar línguas estrangeiras, e ideias foram intensamente discutidas e defendidas em livros, artigos e panfletos”, o Método Direto (MD) foi criado a partir de uma visão funcional.

Para Leffa (1988, p. 212), o mesmo é chamado Abordagem Direta (AD), posto que abordagem é um termo mais amplo que contempla “os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”, já o método “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”.

² Abordagens e Métodos em Ensino de Língua (tradução nossa).

Leffa (1988, p. 216) explica que a AD, primeira a propor a integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), “introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II”, tem como princípio essencial que a segunda língua seja aprendida a partir dela mesma, ou seja, “a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”, e ainda, “a ênfase está na língua oral”. Contudo, os estudos do mesmo apontam que, por questões de falta de fluência e segurança para conduzir horas de aula em inglês, muitos professores faziam tentativas com a AD, porém logo retomavam à AGT.

Enquanto tais perspectivas eram constituídas na Europa, nos Estados Unidos pouco atenção era dada à AD. Com isso, conforme Finardi e Porcino (2014, p. 250) que se fundamentam nas análises de Leffa (1988), estudo produzido “na área educacional entre o final de 1920 e início da década de 1930 concluíram que o objetivo de ensino de inglês deveria ser mais prático, e, assim, uma proposta de combinação entre o AGT e o MD deu origem à Abordagem da Leitura” (AL). Para Finardi e Porcino (Ibid., p. 250), esta abordagem de cunho funcional, que prevaleceu nas escolas até o fim da Segunda Guerra Mundial, “ênfatizava a compreensão de textos”, uma vez que “o objetivo principal da AL era desenvolver a habilidade de leitura dos aprendizes através da exposição a textos, da expansão do vocabulário e do conhecimento gramatical estratégico”.

Assim, segundo Leffa (1988, p. 221), tendo em vista o contexto de guerra e a visão funcional de linguagem, criou-se também o Método do Exército, com o propósito de formar “falantes fluentes em várias línguas estrangeiras”, este que foi “refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual” (AAL). Esta originou da própria insatisfação dos americanos com a AL e perdurou “no ensino de línguas até a década de 1970”, de acordo com Finardi e Porcino (2014, p. 252), embora seja fato que tal abordagem, conforme Celani (2010, p. 60), tenha “feis seguidores até hoje”.

Tal abordagem tinha como foco a oralidade, habilidade pouco trabalhada nas metodologias que a antecederam, com exceção da AD, como lembram Finardi e Porcino (2014, p. 2014), a ênfase era “principalmente na pronúncia, tendo como estratégia principal de automatização a repetição de frases gramaticais padrão”.

Depois da AAL, afirma Leffa (1988, p. 226), houve então um período de transição em que “floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais

para o ensino de línguas”, os quais, segundo Finardi e Porcino (2014, p. 254), foram influenciados “pelas ideias gerativistas-transformacionais de Noam Chomsky e principalmente pela psicologia humanística-cognitivista de Carl Rogers”.

Assim, conforme Finardi e Porcino (2014), que interpretam Borges e Paiva (2011),

[...] até os anos 1960 as metodologias de ensino de línguas eram ancoradas na ideia engessada de que a língua era constituída apenas de um conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário e que seu aprendizado era resultado da aplicação de métodos, entendidos como verdadeiros receituários, e que devendo ser seguidos estritamente por professores e alunos. (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 255).

Diante disso, segundo as análises destes autores, na década de 1970 nasce a necessidade de se pensar um ensino mais voltado para a comunicação, sob uma visão interacionista, visto que os estudos linguísticos da época apontavam para uma nova concepção de língua enquanto “ato e prática social”, “como uso, funções e sentidos”, assim, “a língua não poderia mais ser abordada no ensino apenas e exclusivamente sob o ponto de vista estrutural” (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 255).

Com isso, como explicam Richards e Rodgers (1986, p. 69, tradução nossa), originou-se a Abordagem Comunicativa (AC), a qual tem como base a teoria de que o ensino de língua se inicia com um “modelo comunicativo de língua e uso de língua”, portanto, conforme Finardi e Porcino (2014, p. 256), “a AC é focada no aluno e nas suas necessidades comunicativas e trabalha as quatro habilidades de forma integrada”.

Segundo Leffa (1988, p. 234-235), “a Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas”, nesse sentido, no que tange a prática educativa de ensino e aprendizagem de língua, “a solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém”.

Sendo assim, para este autor, “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”, por isso, de acordo o pesquisador, “a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento”.

Tendo isso em mente é que investigadores, linguistas e professores têm focado seus estudos e práticas nas visões sociointeracionista e sócio-histórico-cultural, de Vygostky (1896-1934), de letramentos e multiletramentos, segundo Duboc (2011) e Duboc e Ferraz (2011), e do bilinguismo em um viés de práticas translíngues, considerando a língua estrangeira como língua adicional³, conforme o que evidenciam as pesquisas de Rocha e Liberali (2017) e Liberali (2017). As interpretações dessas leituras serão mais aprofundadas nas seções seguintes, por se tratarem de pesquisas desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças.

Para Rocha e Liberali (2017, p. 131, grifo das autoras), em tais perspectivas de língua, “o processo de construção de sentidos é priorizado e a língua/linguagem é vista como um *processo*”, posto que:

[...] a globalização, por meio da mobilidade de pessoas, capital e tecnologias, mudou as condições sob as quais o ensino de línguas adicionais em geral e do inglês em particular se assentam, desestabilizando normas e convenções e exigindo que educadores repensem suas concepções e práticas pedagógicas para se adequar a esse novo cenário [...] (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 269).

À vista disso, Finardi e Porcino (Ibid., p. 273, grifos do autor) que interpretam Nicolaidis e Tilio (2013), justificam que “o termo ‘língua adicional’ tem substituído o termo ‘língua estrangeira’ por se entender que este último pode denotar estranheza, exotismo ou excludência e se refere a qualquer língua aprendida além da materna”, assim, para as pesquisadoras, “todas as línguas estrangeiras, inclusive o inglês como língua internacional, são línguas adicionais”.

Ainda considerando as diferentes visões aqui explicitadas e a evolução das mesmas, Paiva (2003), em um texto no qual discute a legislação nacional sobre o ensino de língua inglesa e a formação do professor, criticou que:

[...] por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar

³ A perspectiva de língua adicional está baseada na concepção de que “as línguas são utilizadas para comunicação transnacional”, sendo, neste sentido, “parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea (LIBERALI, 2017, p. 191).

estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem. (PAIVA, 2003, p. 54).

Neste sentido, a autora afirma que “apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas” (PAIVA, p. 54).

A próxima seção se aprofunda nessa discussão ao apresentar estudos que sublinham novas visões de linguagem e do ensino e aprendizagem da língua inglesa. O intuito é contextualizar o campo de construção de conhecimento sobre a prática em questão e, na sequência, destacar trechos que evidenciam os pressupostos legais dos documentos curriculares que regem a ação docente do professor, em particular o de língua inglesa.

3.2 A língua inglesa na sociedade: exigências para a escola

Para conceituar o surgimento e/ou inserção de determinada língua em certa cultura, e mais precisamente na escola, é necessário compreender que, se a língua está no currículo e na sala de aula, é porque também está no mundo. Considerando que os conteúdos, as temáticas, as habilidades, entre outros elementos que compõem o conjunto das diferentes articulações propostas nas instituições escolares, advém dos discursos e ações alimentadas na/pela sociedade, a inserção do ensino do idioma inglês nas escolas diverge dessa realidade, conforme evidenciam os estudos de Paiva (2003), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Finardi e Porcino (2014), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017), para citar alguns.

Em relação ao movimento de migração da língua inglesa nos últimos tempos, segundo Paiva (2003, p. 53), “a história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas como finalidades bélicas ou pacíficas”, uma vez que “as línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural”. Em consonância, Rocha e Liberali (2017, p. 127) confirmam que “parece ser consenso à importância de aprendermos línguas estrangeiras, com vistas a uma participação social mais ampla e potencialmente mais crítica”.

Tendo em vista as análises de Paiva (2003), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Finardi e Porcino (2014), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017), pode-se afirmar que a língua inglesa está presente em quase todos os contatos que temos com diferentes modos de expressão e comunicação, basta olhar à volta e perceber a presença ativa da língua. Observa-se o uso da língua inglesa na internet, nos canais e programas de televisão, em aplicativos de celulares e computadores, em propagandas e fachadas nas ruas, em rótulos informativos, etiquetas e embalagens de mercadoria, nas diferentes artes, em propostas e oportunidades de emprego e estudos e demais dispositivos de conhecimento presentes em nosso cotidiano.

Tal realidade pode ser uma causa do rompimento com barreiras geográficas que antes existiam e a partir da aceleração na criação de novas tecnologias, principalmente as digitais, foram diluídas. Sobre esse fenômeno, Finardi e Porcino (2014, p. 242), afirmam: a “Internet deu mais acesso à informação e as redes sociais deram mais voz a milhares de pessoas na infoera”, e como consequência, “ambas trouxeram mais autonomia na busca não só por informação, mas também por conhecimento”, fato também evidenciado por Salgado (2002) e confirmado nas análises da pesquisa aqui apresentada.

Interpreta-se, então, tal como destacam Marini (2010), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Finardi e Porcino (2014), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017), que atualmente o aumento da influência do idioma nos diversos meios sociais e digitais, principalmente com os avanços da tecnologia, têm alterado a forma como as pessoas enxergam e idealizam o ensino e o aprendizado do inglês e sua importância para a esfera estudantil/acadêmica, profissional e pessoal.

Segundo Rocha e Liberali (2017, p. 134), a linguagem é “algo criado para gerar mobilidade”, daí a relevância em estudar línguas: mover-se para aproximar-se das pessoas em diversas instâncias. Deste modo, nesta dinamização da língua inglesa no mundo, e mais especificamente na esfera brasileira, o ambiente educativo também é afetado, uma vez que a escola configura-se como um espaço constituído e orientado pelas ações sociais dentre as quais nós, seres humanos, nos inserimos e nos relacionamos com o que e/ou quem está ao nosso redor.

Em outras palavras, conforme as análises de Rocha e Liberali (2017, p. 134), sobre diferentes perspectivas de ensino de LI nos anos iniciais – entre elas o

bilinguismo e os letramentos –, “efetivamente, portanto, as línguas precisariam ser compreendidas como parte desse processo de compreensão da sociedade, uma sociedade em movimento que precisa ser vivida a partir de uma visão de linguagem também em movimento”.

Sendo assim, Duboc (2011, p. 729), numa proposta de reelaboração de currículos para o ensino de LI, situa um desafio que tem sido uma preocupação comum entre investigadores, entendendo que “é justamente a transposição dessa reconceitualização de língua para a prática pedagógica, o que constitui, a nosso ver, o principal desafio no atual processo de redesenho de currículos para ensino de línguas estrangeiras”, sendo que este é “um desafio duplo, por assim dizer, à medida que deverá desejavelmente atentar-se para essas importantes ressignificações teóricas sem perder de vista as implicações dos processos de globalização”.

Esta mesma autora também descreve como se deu o processo de desenvolvimento humano e sua busca incessante pela informação em língua inglesa, enquanto movimento de descoberta e aprimoramento teórico e prático. Para ela,

[...] o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas do conhecimento, um cenário que tem se modificado nos últimos anos com sua revalorização no currículo, muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização [...] (DUBOC, 2011, p. 732).

Além disso, é fato que quando há demanda na sociedade para profissionais capacitados em áreas definidas, a mesma passa a ser preocupação das instâncias de ensino e de órgãos que regulamentam a educação no Brasil. A adição do idioma inglês ao currículo escolar da educação básica em nosso país não foge desta lógica.

Em seus estudos, Gimenez (2010, p. 14) observou que “é o mercado que fortalece o discurso do caráter imprescindível do inglês”, contudo, em sua pesquisa defende que o objetivo em se estudar inglês está muito além da visão mercadológica evidente nos pressupostos legais das políticas, uma vez que atualmente a língua exerce um papel social de mediação e interação comunicativa entre pessoas Brasil afora, como revelam os estudos de Celani (2010), Duboc (2011), Duboc, Ferraz (2011), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017).

Diante disso, surgem alguns dilemas para a escola, argumentados por Botelho e Leffa (2009) no seguinte trecho:

[...] o conhecimento está se tornando um valor cada vez mais precioso e, por isso, mais procurado. O problema, principalmente numa sociedade competitiva, é que não há interesse em distribuí-lo. Acredita-se que quanto menos pessoas detiverem determinado conhecimento, maior será seu valor para aqueles que o possuam. Como não fica politicamente correto afirmar que nem todos nasceram para estudar; afirma-se, no discurso, que todos devem ter acesso ao conhecimento. Na prática, porém, o que se cria é o ritual externo do ensino, com a liturgia da sala de aula, a seriação do currículo, o cerimonial das formaturas. Por baixo desse ritual, criam-se todas as barreiras possíveis para que a aprendizagem não ocorra, impondo-se o mundo do faz de conta. O professor é incentivado a fazer de conta que ensina e os alunos a fazer de conta que aprendem. O que interessa, do ponto de vista político, é afirmar a inserção; não realizá-la. (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 116).

Tendo em mente a discussão da formação de professores, Celani (2010), reconhecendo os dilemas dos cursos de Licenciatura, principalmente os de dupla habilitação, vistos por ela como modelos que prejudicam a preparação do docente para atuar no ensino e aprendizagem de LI, explica que os mesmos

[...] continuam a proliferar no país, contribuindo para a manutenção do *status quo*: o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que 'língua estrangeira não se aprende na escola'. De fato, não se aprende, com professores despreparados. (CELANI, 2010, p. 61, grifos da autora).

Nesta perspectiva, diante das reflexões dos teóricos aqui apresentados, compreende-se a necessidade de inserção do inglês na escola, entretanto, assim como grande parte das outras áreas e elementos que agrupam o ambiente de ensino, esta inclusão é desvalorizada pelas políticas públicas educacionais, como asseguram Paiva (2003), Celani (2010) e outros pesquisadores. Consequentemente, a ausência de ações afirmativas que apoiem a formação do professor para atuar no

ensino faz com que seja mais urgente e intensa a busca do professor por estudos de formação continuada que auxiliem sua prática com o estímulo da leitura, estudo e pesquisa, assim como metodologias para o ensino nos diferentes níveis educacionais nos quais a língua inglesa consta na matriz curricular.

3.3 O que regem as leis nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental

Para discutir o ensino e aprendizagem da língua inglesa vale pontuar os pressupostos legais de alguns documentos curriculares nacionais que normatizam a inclusão dos estudos de línguas adicionais na educação básica. O intuito é expor a maneira como é fundamentada a educação brasileira pelos regentes das políticas públicas a fim de problematizar o que significa ensinar e aprender LI em nosso país, diante das condições que tais agentes externos determinam para a prática pedagógica articulada no formato dos documentos. A reflexão aqui proposta também é subsidiada pelos estudos de pesquisadores nacionais da área de Língua Inglesa e da educação que analisam currículos e políticas de currículo no Brasil.

Entre os documentos estudados foram selecionados excertos que afirmam as perspectivas defendidas nos textos da LDBEN (BRASIL, 2006), das DCN Básica (BRASIL, 2013), dos PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017).

A partir das leituras destes referenciais é possível interpretar que existe uma visão de tendência mercadológica sobre a educação por parte dos criadores dos documentos curriculares, tal como assumida na LDBEN (BRASIL, 2006) que defende objetivos arraigados em uma mescla de “humanismo cultural e pragmático”, como explica Celani (2010, p. 59).

Um exemplo desse enfoque está expresso no PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), nas palavras de apresentação do documento, redigidas pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza: “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”, conseqüentemente, “tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas na educação do nosso país” (BRASIL, 1998, p. 6).

Quase vinte anos depois, na apresentação do texto que oferece um currículo mínimo, denominado BNCC (BRASIL, 2017), Mendonça Filho, atual Ministro da Educação, afirma ser este um documento que

[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2017).

Diante destes discursos, é significativo ponderar a educação a partir das tendências competitivas que vêm surgindo como exigências para o mundo de trabalho, tornando-se demandas que decretam um novo olhar sobre os currículos, de modo que sejam desenvolvidos valores de respeito e de acesso ao próximo. Assim, a educação se resume ao que sujeitos externos, bem distantes da realidade educacional, “acreditam” ser a “utilidade” para o ensinar e o aprender, e, por isso, sem diálogo, o objetivo é “formar” outros tijolos para a construção da parede, como protesta a canção de rock *Another Brick in the Wall* (1979), da banda Pink Floyd, ou mais uma “máquina humana” como é dramatizado no filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin.

Os pensamentos generalizadores manifestados pelos ministros reforçam a visão de Gimenez (2010, p. 14) sobre como a sociedade vê a prática de ensino e aprendizagem de inglês. Para a pesquisadora, o reconhecimento da importância dos estudos se dá insatisfatoriamente, posto que “a língua inglesa não recebe tratamento coerente com a reiterada ideia de que é ‘essencial’ em um mundo cada vez mais globalizado”.

Conforme as análises de Paiva (2003), os próprios representantes citados acima, entre outros, não reconhecem este valor. Para exemplificar, tal realidade é confirmada no currículo escolar que determina a carga horária reservada à disciplina de inglês ofertada aos alunos do 6º ano em diante, em alguns casos, sendo de uma a duas horas de aula, porém, em outros, ainda menos, tendo a duração de minutos. Com esse mínimo de tempo, surge o dilema diário do professor que precisa trabalhar os itens pontuados no currículo escolar, posto que, conforme interpretam Lopes e Macedo (2011, p. 26), “admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes”.

Diante disso, vale indagar até que ponto a realidade educativa nas comunidades escolares oferece condições que deveriam ser garantidas pelo governo federal e demais esferas, para termos, conforme proposto na BNCC, uma “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p. 5).

Assim, fruto da desvalorização social representada nos discursos e ações dos políticos e elaboradores dos textos das políticas, como afirmado por Liberali (2010, p. 73), “as escolas tendem a privilegiar a memorização e a reprodução do conhecimento, a enfatizar o trabalho individual, a trabalhar com ênfase na fragmentação e alienação”. De modo a discordar com tal realidade descontextualizada, na opinião de Rocha e Liberali (2017, p. 127), com base nos estudos de Moita Lopes (2005), o inglês e outras línguas são “bens simbólicos” ou “artefatos culturais que desempenham um papel crucial na educação das pessoas no mundo de hoje”.

Compreende-se que, para tanto, é crucial uma carga semanal maior destinada aos estudos da língua na escola, a fim de que seja possível desenvolver práticas nas quais conhecer a língua é movimentar-se cultural e criticamente, com bem propõem Rocha e Liberali (2017).

Além disso, é significativa uma preocupação mais emergencial com a formação dos professores de línguas e de outras áreas que também atuam na prática de ensino e aprendizagem de idiomas, uma vez que, como apontado por Liberali (2017), há certa insegurança dos docentes com a proficiência suficiente para o uso da língua, principalmente enquanto meio para produzirem-se significados com os outros.

A mesma inquietude com a profissão docente está evidente na pesquisa de Santos (2011), quando a investigadora ilustra que:

[...] nos últimos anos, tem havido, na área educacional, uma tendência de se atentar para o processo prático, à luz de teorias, em busca de melhorias do desempenho dos profissionais ligados à educação. Há uma necessidade urgente de se repensar a FI [Formação Inicial] e continuada de docentes, haja vista as novas demandas da contemporaneidade. Isso implica rever, sobretudo, o papel da escola, do professor, dos alunos, das políticas educacionais públicas, das práticas pedagógicas, das concepções de ensino-

aprendizagem, linguagem e conhecimento [...] (SANTOS, 2011, p. 227-228).

Sendo assim, como asseverado por Celani (2010), um motivo para tantos dilemas que concernem à formação do aluno e à formação do professor é o fato de que os documentos curriculares são elaborados por sujeitos externos, sem diálogo com a escola. Para a pesquisadora,

[...] o que se vê é sempre a repetição do mesmo erro: chamam-se especialistas para elaborar os documentos, distribuem-se esses documentos para o país ou o estado e as ações param por aí⁴. Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas. (CELANI, 2010, p. 62).

Nesta ótica, argumenta Duboc (2011, p. 739), torna-se pertinente questionar até que ponto pausamos a rotina para ler e estudar os documentos curriculares aos quais somos expostos e diante dos quais temos que “assumir uma e/ou outra concepção de maneira mais consciente”. Para a pesquisadora é essencial indagarmos:

[...] Em que medidas, por exemplo, professores em serviço ou alunos de cursos de Licenciatura em Letras prestes a deixar a academia leem diferentes propostas curriculares e relacionam seus conceitos de língua, de conhecimento e de pedagogia? Em que medida identificam possíveis semelhanças e diferenças epistemológicas como condição primeira para elegerem uma proposta curricular que seja mais adequada à sua própria concepção de língua e de pedagogia? E ainda, de que forma entendem a presença de questões globais nesses documentos? [...] (DUBOC, 2011, p. 739).

Tendo isso em mente, Cunha e Lopes (2013) apresentam suas análises sobre a realidade escolar quando referenciam alguns discursos teóricos sobre a escola ao discutirem a política curricular de Ciclos em Rondonópolis. Para as autoras,

[...] a racionalidade científica constitui a lógica própria de organização destes discursos, ao situar, como a medida de todas as coisas, o

⁴ Nota do texto original: “Foi o que aconteceu com os Parâmetros Curriculares em âmbito nacional, e, mais recentemente, com as propostas curriculares e com os Cadernos para os diferentes níveis de ensino de língua estrangeira moderna (LEM) – Inglês, no estado de São Paulo” (CELANI, 2010, p. 62).

conhecimento entendido como verdade. Uma noção racional de democracia (ou de democratização da escola) contribui para se pensar a escola a partir de um quadro estabilizado. Com isso, o currículo é reduzido a um conjunto de saberes ou competências, a educação, ao ensino de conteúdos passíveis de serem expressos em desempenhos mensuráveis. As diferenças inerentes aos sujeitos são entendidas como o que foge aos padrões, à normalidade requerida pela qualidade ausente na educação. (CUNHA; LOPES, 2013, p. 831).

Tais preocupações com os currículos são alvos de debate há muito tempo. No final do século passado, Moreira (1997) já constatou:

No que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas. Ambos são vistos como essenciais para o alcance de qualidade em educação. (MOREIRA, 1997, p. 94).

Frente a essa realidade, da institucionalização de um currículo pensado por sujeitos externos que desconsideram a formação do aluno e do professor, o profissional da educação se depara com dilemas que ele mesmo necessita solucionar. Nesta investigação, as narrativas das pedagogas, professoras iniciantes, revelam suas estratégias para conseguir “atender” as exigências do currículo estipulado pela SEMED no que tange ao ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças.

É pertinente justificar que, como já indicado no capítulo introdutório, a pesquisa em questão tem como foco de estudos, além da formação docente, o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas fases do 2º Ciclo da educação básica (4º e 5º ano), por ser neste contexto que as professoras participantes atuam.

Todavia, o destaque ao PCN de LE (BRASIL, 1998) – documento que fundamenta e recomenda algumas normas aos profissionais do ensino de LE atuando no 3º e 4º Ciclo –, e também à BNCC (BRASIL, 2017, p. 5), a qual serve “tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros”, é

significativo para a discussão sobre o objeto de estudo, no sentido de evidenciar de que modo somos “instruídos” a pensar o processo de ensino de aprendizagem em nosso país e assumir determinada concepção de educação, como bem justificam Celani (2010) e Duboc (2011).

Um ponto crucial na pesquisa aqui apresentada é o fato que os documentos curriculares acima citados têm como público alvo os discentes do Ensino Fundamental nos anos finais (6º a 9º). Em outras palavras, conforme os estudos de Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017) não há regulamentação em lei ou instrução em diretrizes de âmbito nacional que oriente quanto ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo).

Isto se dá pelo fato de que a LDBEN (BRASIL, 2006) determina que seja acrescentado ao currículo do Ensino Fundamental, no sexto ano, o ensino de uma “língua estrangeira moderna”.

Em concordância, nas DCN (BRASIL, 2013) é estipulado que:

[...] os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:
 I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física
 II – Matemática
 III – Ciências da Natureza
 IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia
 V – Ensino Religioso [...] (BRASIL, 2013, p. 114).

Sendo que,

[...] na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna (BRASIL, 2013, p. 115).

Nesta lógica, segundo os autores da BNCC, na introdução da seção *A Área de Linguagens*, “no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa”, por isso, “nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o

aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2017, p. 61).

Também para os elaboradores da BNCC, “os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12). Por isso, “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”. (BRASIL, 2017, p. 13).

Em outras palavras, interpreta-se que, como Moreira (1997, p. 96) explica, “elaborar um desenho curricular supõe, então, traduzir princípios em normas de ação úteis e eficazes”, sendo que, divergente disso, para o pesquisador, o objetivo de tal movimento é “melhorar a qualidade da prática pedagógica”. Assim, o pesquisador assegura que existe um problema em conceituar o que é qualidade nesses termos, pois se trata de uma visão que “se restringe às necessidades e interesses individualmente considerados, não explicitando nem o compromisso com a construção de um mundo mais humano e solidário nem a preocupação em sensibilizar o aluno para participar dessa construção” (1997, p. 96).

As pesquisas de Paiva (2003) sobre as políticas curriculares para o ensino e aprendizagem de LI e os estudos de Cunha (2011), Lopes e Macedo (2011) e Cunha e Lopes (2013) sobre políticas de currículo estão em consonância com as análises de Moreira (1997, p. 96), uma vez que as investigadoras também estão preocupadas com a negligência “do caráter político da discussão sobre qualidade de ensino”, pois, como justifica o autor, o dilema é que está “deixando-se de abordar questões do seguinte teor: a quem essa visão de qualidade de fato beneficia? que tipo de visão de mundo e de comprometimento pode desenvolver? que tipo de mudança social se espera que ela ajude a desencadear?”.

De acordo com Cunha (2011),

[...] há uma imbricação de práticas, de instâncias que dão forma e significado ao currículo, cujos âmbitos se entrecortam, permeiam-se, constituindo-se em uma rede intrincada de práticas de produção, que tem implicações diretas para a construção do sentido da prática pedagógica [...] (CUNHA, 2011, p. 585).

Deste modo, torna-se um motivo de preocupação a realidade observada em algumas escolas municipais que adotam o ensino de uma língua estrangeira, normalmente sendo o inglês, a partir dos anos iniciais, o qual é trabalhado pelo

professor unidocente. Ao docente, às vezes é dada a oportunidade de escolha no 1º Ciclo e cobrada a obrigatoriedade da inclusão da língua no 2º, ou, em alguns casos, esta disciplina é trabalhada por um especialista da área, como apontam algumas produções sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais, localizadas em pesquisas nos repositórios digitais, entre elas, Antonini (2009), Rampim (2010) e Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), para citar algumas.

O pressuposto da LDBEN (BRASIL, 2006) é de que a escola é apenas um dos espaços na qual a educação se realiza na vida de crianças e jovens brasileiros. Se a ação educativa na escola realmente fosse primordial aos agentes que a colocam em termos de “realização” na vida dos estudantes de nosso país, conseqüentemente, no tocante ao conhecimento da língua inglesa, com a evolução da tecnologia, seriam oportunizados espaços, estruturas e formação aos professores que pudessem favorecer a formação humana e escolar da juventude do século XXI, juventude esta que tem ainda mais acesso aos meios de relação e vivência do mundo contemporâneo.

A língua está no discurso oral e no escrito, bem como em todas as instâncias que promovem a comunicação entre os pares. Este fenômeno é explicado por Janks (2016, p. 22) ao afirmar que “a língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela”, ou, como justifica Liberali (2017, p. 180, tradução nossa), “língua é uma experiência vivida”. Em outras palavras, ainda para Liberali (2010, p. 75), “a linguagem realiza/medeia as ações”. Assim, compreende-se que a língua, seja ela qual for, faz parte do cotidiano pessoal, escolar e profissional dos seres humanos e, por isto, somos expostos a ela e nos apropriamos dela nos diversos momentos nos quais nos relacionamos uns com os outros e com os diferentes textos.

Deste modo, torna-se necessária a inclusão do ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar, principalmente porque, a partir da disseminação de informações que cerca o cotidiano de muitas crianças ao redor do mundo, com os aparelhos eletrônicos e as novas tecnologias, nos anos iniciais elas vão incorporando tanto esses recursos como seus usos e, assim, acabam tendo acesso ao idioma, a partir da interação com alguns vocabulários e expressões. Contudo, com base nos dados recolhidos e em pesquisas estudadas, interpreta-se que existem necessidades formativas entre os profissionais do ensino que trabalham com o ensino da língua inglesa para crianças.

3.4 Ensino e aprendizagem de inglês para crianças: a contribuição das pesquisas

Botelho e Leffa (2009, p. 115), em um texto em que Leffa é convidado a expor sua perspectiva, ao ser indagado por Botelho quanto ao ensino do idioma de maneira mais includente, provocados ao longo dos anos de profissão por questionamentos de alunos sobre o objetivo em se estudar a língua, revelam que:

[...] antes de ir para a escola, qualquer criança quer aprender tudo, inclusive a ler, escrever e falar uma língua estrangeira. Em pesquisas informais que fiz durante muitos anos, ao perguntar para as crianças, em sua primeira aula de inglês, se queriam aprender a língua, a quase totalidade respondia afirmativamente. A pergunta ‘professor, para que aprender inglês?’ só vem mais tarde [...] (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 115).

A inserção da provocação acima no início desta seção tem a finalidade de despertar o olhar do leitor quanto à perspectiva de introdução da língua inglesa no contexto de ensino para crianças, ou seja, é importante acreditar que o ensino e aprendizagem desta é possível na escola pública, e, mais que isto, como afirma Leffa na resposta à Botelho, o mesmo é desejado.

Diante disto, estudos como os de Silva, K., Rocha e Tonelli (2010, p. 29) têm apontado que “evidencia-se nas últimas décadas um aumento expressivo de crianças aprendendo uma nova língua em todo o mundo”. Por esta razão, ao longo dos anos, um número maior de pesquisas tem sido publicado sobre o assunto em questão: o ensino e aprendizagem de inglês, em específico, nos anos iniciais.

A obra, organizada por Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), *Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente* discute sobre as práticas voltadas para o trabalho com idiomas na infância, fundamentando-se em pesquisas e resultados favoráveis enquanto orientações para práticas bem-sucedidas.

O primeiro artigo apresentado, de autoria de Silva, K., Rocha e Toneli (2010) descreve o percurso da evolução desse movimento no contexto brasileiro, a partir da contextualização das produções que são frutos de investigações em programas de pós-graduação, publicações em periódicos e coletâneas organizadas por estudiosos da Linguística Aplicada e áreas afins. Os pesquisadores consideram que os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças cada vez mais se integram às dinâmicas de investigações em grupos de pesquisa e formação, estimulando reflexões e debates acerca do tema.

Tendo como base o estudo dos autores, estimulou-se a leitura dos textos realizados por eles assim como de demais produções discutindo o mesmo tema, entre elas artigos, teses e dissertações que interpretam experiências com o ensino e aprendizagem para crianças no que se refere à própria prática e à formação de professores.

Assim, sem a intenção de esgotar a discussão em questão, destacam-se as análises de Cameron (2001), Antonini (2009), Santos e Benedetti (2009), Marini (2010), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Silva, K., Rocha e Tonelli (2010), Santos (2011), Silva, T. (2013), Vicentin (2013), Dias (2015), Tutida (2016), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017).

Com o intuito de contextualizar o que vem a ser o ensino para crianças, Cameron (2001) pondera que:

[...] as crianças têm uma visão do mundo menos complicada do que as crianças mais velhas e os adultos, mas este fato não significa que ensinar crianças é mais simples ou objetivo. Pelo contrário, o professor de crianças precisa ser altamente habilitado para alcançar o mundo delas e guiá-las a desenvolverem suas compreensões para conceitos mais formais, mais abrangentes e diferentemente organizados [...] (CAMERON, 2001, p. xii, tradução nossa).

Em outras palavras, longe do que ditam algumas crenças, o trabalho de línguas na infância é possível, se conduzido com a mesma seriedade que se teria na prática educativa com os jovens adolescentes e adultos, uma vez que, como evidenciam Santos e Benedetti (2009), as crianças:

[...] precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação. (SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 337).

A visão das pesquisadoras está em consonância com o que atesta o estudo de Rocha e Liberali (2017, p. 129) sobre a pertinência do aprendizado de idiomas para crianças, visto que “o ensino de línguas nos anos iniciais favorece o contato com a diversidade, desperta o interesse sobre diferentes povos e culturas e possibilita a expansão do repertório linguístico e cultural”.

Assim, tendo em vista o fato que a criança não é um adulto em miniatura e por isso aprende de modos diferentes, provavelmente chegando até a se sentir entediada em cursos com visões estruturalistas, Antonini (2009) indica resultados favoráveis para o ensino e aprendizagem de língua inglesa do 1º ao 4º ano do EF, desde que a prática seja articulada considerando as características que tornam a criança um aprendiz ainda em constituição identitária e construção de concepções sociais e de mundo.

Para a pesquisadora isso significa que “o processo de ensino-aprendizagem de uma LE não deve ser resumido à sala de aula, ao material didático e ao professor”, conseqüentemente, “deve-se levar a criança a desenvolver autonomia e habilidades que lhe permitam aprender fora e além da sala de aula” (ANTONINI, 2009, p. 38).

Considerando o mundo das crianças, o qual transpassa os muros da escola e adentra o espaço digital, Marini (2010) relata suas análises sobre práticas observadas nas quais o processo de ensino e aprendizagem se desenvolvem tendo a internet como ferramenta de aprendizado. A pesquisadora tem como base a teoria sócio-histórica de Vygostky, posto que é na interação com o outro que aprofundamos nossas visões. Assim, Marini (2010) interpreta que

[...] no Brasil, ensinar língua estrangeira no primeiro ciclo do ensino fundamental é permitir que a criança amplie o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e críticas das diferenças culturais e sociais, para integrá-la a uma nova sociedade constituída pela tecnologia e pela informação, a fim de solidificar sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em língua estrangeira no meio social plurilíngue e pluricultural em que está inserida (MARINI, 2010, p. 18).

Do mesmo modo, Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010, p. 9), ao argumentarem em prol de práticas com crianças fundamentadas nos estudos dos multiletramentos, plurilinguismo e transculturalidade, defendem que há necessidade em se superar o caráter excludente existente em práticas de ensino de LI “com vistas à superação de sua natureza autoritária, sustentada por discursos globalizantes e centralizadores”, pois, “é preciso que o inglês subverta seu papel, para que possa passar a servir como recurso para o desenvolvimento de capacidades que nos possibilitem enfrentar os novos desafios da atualidade, de forma ética e protagonista”.

Tendo isso em mente é que Rocha e Liberali (2017, p. 128), ao reafirmarem que não há políticas públicas em nosso país que regem o ensino de línguas nos anos iniciais do EF, interpretam que tal realidade fere “os direitos legalmente garantidos ao cidadão pela LDB”, fato que exclui uma parte da população por não oportunizar a “formação necessária e adequada para o exercício da cidadania na atualidade”.

Nesta lógica, da mesma forma que a falta de regulamento relativo ao ensino e aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais implica na formação humana do aluno, a formação profissional do professor também é afetada. Segundo a interpretação de Santos (2011, p. 231) sobre os estudos de pesquisadores com foco na formação docente de professores de línguas para crianças, além de denunciarem “a falta de habilitação docente para atuação em LEC e urgência na ampliação de leis que os regulamentem”, com os resultados obtidos, afirmam que “para o docente atuar satisfatoriamente na sociedade contemporânea, é indispensável FI e FC⁵ crítico-reflexivas que abarquem conhecimentos teórico-metodológicos e que os professores estejam abertos a mudanças”, fato que “implica envolvimento com seus pares, de diferentes formas”.

Como demonstrado nas pesquisas apresentadas acima, os documentos curriculares nacionais não contemplam a inserção do inglês nos anos iniciais (faixa etária de 6 a 10), com isso, gera-se mais desigualdade entre os alunos da escola pública e da privada, visto que, em muitos casos, na escola particular o discente tem acesso aos estudos da língua desde a Educação Infantil. Diante disso, de acordo com Silva, T. (2013),

[...] além de as ofertas não serem homogêneas, deve entrar também em discussão a formação dos professores de inglês, que, em geral, não possuem em sua formação conceitos relacionados ao ensino/aprendizagem infantil, ao desenvolvimento infantil, e distúrbios de aprendizagem nessa fase da vida, entre outras matérias sobre a criança. (SILVA, 2013, p. 10).

Sendo assim, a falta de capacitação dos professores, as constantes acusações de que só se ensina o verbo *to be*, que as salas são numerosas e a carga horária é escassa, são dilemas também realçados na pesquisa de Vicentin (2013). Na visão da pesquisadora, além de haver a necessidade de criação de

⁵ Nota adicionada para compreensão das siglas: Formação Inicial (FI); Formação Continuada (FC).

políticas que regularizem o ensino e aprendizagem de LI para crianças (do 1º ao 5º ano),

[...] é importante enfatizar que se faz necessário um trabalho junto aos professores no sentido de desmistificar algumas das representações que aparentam ter, e que servem como indícios de crenças enraizadas que eles provavelmente têm acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos iniciais [...] (VICENTIN, 2013, p. 85).

Interpreta-se que a problemática de inserção dos estudos de língua inglesa para crianças envolve questões que concernem às concepções dos docentes sobre língua e de aprendizado de língua; a formação inicial e continuada dos professores de línguas, sobretudo a inclusão de aspectos relacionados à infância; as práticas contextualizadas de ensino que extrapolam discussões propiciadas no ambiente escolar; a instituição de políticas educacionais que orientem quanto ao trabalho de ensinar LI para crianças, e outras discussões pertinentes.

Nesta visão, Dias (2015), em consonância com os estudos de Marini (2010), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017), entre outros, quanto às práticas de ensino de língua inglesa, acredita que:

[...] teorias que coloquem aspectos sócio-histórico-culturais como constitutivos do sujeito sejam mais apropriadas para que possamos ter uma visão de desenvolvimento mais abrangente, que inclua não só aspectos meta-cognitivos bem como posicionamentos e modos de agir no mundo [...] (DIAS, 2015, p. 30).

Considerando tais propostas, Tutida (2016, p. 28) afirma que há um dilema, pois “os cursos de Pedagogia são, hoje, os responsáveis por formar profissionais para atuar nesse contexto de ensino”, contudo, “por tratar-se do ensino de LI, aquele curso não prevê a formação linguística necessária ao professor para ensinar a língua”.

Sendo assim, o que acontece, em muitos casos, quando não há formas de inclusão de um professor de inglês para atuar com as crianças, como evidenciado na presente investigação, é a realidade da falta de formação dos pedagogos para trabalharem o idioma.

Angústias como estas aqui levantadas são discutidas por Rocha e Liberali (2017, p. 129) ao interpretarem Rocha (2006) e Gimenez (2013) revelando que a

prática de ensino e aprendizagem com as crianças “depende, ainda, de outros fatores igualmente importantes, como a formação adequada de professores para atuarem nesses segmentos”, ponto principal dessa investigação.

Diante disso, vale ressaltar que também existem outras pesquisas e publicações pertinentes para a discussão aqui proposta, ainda assim, diante das que aqui são realçadas, percebe-se um movimento crescente de práticas voltadas para o ensino e aprendizagem de inglês para crianças. Tal realidade é crucial para a discussão, pois, mesmo sem regulamentação específica, professores e pesquisadores têm extrapolado o possível para desenvolverem ações significativas no que se refere às práticas e à teorização exigida para que a inclusão nos anos iniciais do EF seja contextualizada como uma atividade que promove comunicação e interação social.

A seguir, são especificados os documentos curriculares do município de Rondonópolis que normatizam a inclusão do inglês nos anos iniciais, com o intuito de sublinhar a necessidade de formação voltada à prática, como no caso deste estudo, que analisa dados frutos da construção de conhecimento em um minicurso com pedagogas para o ensino de LI.

4 A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE RONDONÓPOLIS/MT

Neste capítulo são apresentados os documentos municipais que regem a educação no âmbito local de Rondonópolis/MT, sendo estes a matriz e a diretriz curricular. Para tanto são focalizados alguns trechos dos mesmos, uma vez que estavelecem pressupostos legais que orientam a prática docente no que tange à inclusão da LI nos ciclos iniciais do EF nesse contexto. Na sequência, são descritas as atividades propostas no plano do minicurso de ensino de língua inglesa para ensino com crianças, de forma a contextualizá-las.

Primeiramente, é salientada a matriz curricular que detalha a carga horária a ser trabalhada nas áreas designadas – observa-se o fato de a Língua Estrangeira Moderna estar na categoria de linguagens junto à Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física –, e também são abordadas separadamente algumas questões pontuais, consideradas como observações.

É especialmente neste último destaque que passamos a compreender melhor como se dá a inserção da língua inglesa na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Rondonópolis, uma vez que, no espaço permitido, é exposto um detalhe muito importante, o qual orienta as práticas dos professores pedagogos que se preocupam em atender todas as demandas para aquela fase, entre elas, o ensino do idioma inglês que deve ser introduzido de forma opcional no 1º Ciclo e obrigatoriamente no 2º Ciclo, como observado na figura 1 (p. 63) a seguir.

Torna-se pertinente o destaque, pois este é um dos documentos que orientam a prática do professor da rede municipal, sendo que, a partir do que está posto na matriz curricular, o mesmo caracteriza os elementos do trabalho docente, os quais foram estudados no período da graduação, entre eles, as áreas do conhecimento, os componentes curriculares, a caracterização dos Ciclos conforme as fases e a carga horária a ser desenvolvida.

Figura 1 – Matriz Curricular do Município de Rondonópolis/MT

 PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NÚCLEO DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA ANO LETIVO: 2016 REGIME: ANUAL TURNO: DIURNO / NOTURNO											
ÁREAS DO CONHECIMENTO LDBEN - 9.394/96	COMPONENTES CURRICULARES	I CICLO INFÂNCIA (6,7 e 8 anos)						II CICLO PRÉ-ADOLESCÊNCIA (9,10 e 11 anos)			
		1ª Fase		2ª Fase		3ª Fase		1ª Fase		2ª Fase	
		C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual	C/H Semanal	C/H Anual
Linguagens	L. Portuguesa										
	L. Estrang. Moderna	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400
	Educação Artística										
	Educação Física										
Ciências Exatas e Naturais	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	Ciências										
Ciências Humanas e Sociais	História	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	Educ. Religiosa										
	Geografia										
Total		22	880	22	880	22	880	22	880	22	880

DURAÇÃO DA AULA:	60'	Observações: - As aulas de Educação Física serão ministradas no contraturno. - A oferta de Língua Estrangeira Moderna será opcional no I Ciclo de acordo com a proposta pedagógica da escola e obrigatória a partir do II Ciclo. - Temas Transversais: Educação para o Trânsito, Responsabilidade Fiscal, Educação Ambiental, Educação Sexual, História e Cultura Indígena, Pluralidade Cultural. - Na Educação de Jovens e Adultos: a Educação Física é facultativa aos alunos nos cursos noturnos. - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de História, conforme Lei nº 10.639 de 09/01/2003.
AULAS SEMANAIS:	22	
DIAS LETIVOS:	200	
CARGA HORÁRIA ANUAL:	880	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (RONDONÓPOLIS, 2011), grifos da pesquisadora.

Em outras palavras, a partir da leitura da matriz está evidente que o inglês deve ser introduzido na educação escolar pelo professor pedagogo, no 1º Ciclo, sendo opcional, e no 2º, com obrigatoriedade, quando, a partir do 6º ano (no Ciclo seguinte) é o especialista que trabalha a disciplina. Então, é desta exigência que desponta a angústia das professoras integrantes do grupo do minicurso quanto à urgência em existirem reuniões de estudos e formação dedicados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Além da matriz curricular, o documento intitulado “Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental”, atualizado em 2011, apresenta uma seção do texto que aborda as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, assim, das páginas 73 a 78 são elencados os seguintes elementos para os estudos de LI: saberes, habilidades e conteúdos, especificados por ciclos e fases.

Tendo em mente a discussão fundamentada no capítulo três dessa dissertação, segundo a crítica de Moreira (1997, p. 96), “o currículo explicita, assim, o projeto que preside as atividades educativas escolares”, ou seja, “nele corporificam-se uma série de princípios distintos – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em seu conjunto, revelam a orientação geral do sistema educativo”. Isto está claro nos trechos selecionados e analisados abaixo.

A página 73 da diretriz da SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011) traz uma breve fundamentação teórica com base no PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Na seguinte página, inicia-se com a exposição dos saberes e habilidades e, na sequência, os conteúdos para: 1ª, 2ª e 3ª fases do 1º ciclo, assim como 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º ciclo, e, ainda, 1ª, 2ª e 3ª fases do 3º ciclo. Estas últimas não são explicitadas na matriz curricular acima exposta.

A fim de apresentar e justificar a necessidade de problematizarmos propostas contextualizadas para trabalhar os conteúdos explicitados na diretriz curricular da SEMED, conforme o que ocorreu durante as aulas do minicurso, é relevante destacar alguns trechos das seções do documento descrito acima.

Na parte teórica, ao ser interpretada uma citação do parâmetro curricular nacional, é argumentado que:

[...] de acordo com o que propõem os PCNs de Língua Estrangeira, a escola precisa elaborar uma proposta de ensino que responda às exigências de um mundo globalizado em que a necessidade de reflexão e mudanças são impostas a todo tempo. Fora da escola, o aluno tem contato com os mais variados códigos e, se não souber o mínimo para sua inserção, sentir-se-á um analfabeto. Cabe, portanto, à escola ampliar a leitura de mundo de seus alunos por meio de conhecimentos sistêmicos de uma realidade lingüística que se entrecruza no ambiente escolar. (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 73).

Concordo com a concepção dos elaboradores da diretriz quanto à importância da inserção da língua inglesa no currículo escolar, posto que, como afirmado por eles, “negá-la é assinar o termo de exclusão social, isto é, negar ao aluno uma perspectiva de mundo mais ampla, aberta às novas oportunidades e às novas experiências” (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74).

No entanto, no mesmo documento é orientado que “o ensino de língua estrangeira na escola deve ser encarado como prática social”, justificando que, “deve-se propor um ensino em que o aluno interaja consigo mesmo e com os outros por meio da palavra, da forma a agir no mundo pelo discurso” (RONDONÓPOLIS, 2011, p. 74). Logo, questiono: de que forma protagonizar tal ação se tampouco a formação continuada e específica é ofertada ao professor unidocente para atuar nesses espaços de aprendizado?

Vale questionar, ainda, como podem ser construídos os conhecimentos necessários para lidar com o dimensionamento da LI na educação, nas relações e

comunicações sociais por parte do professor unidocente, que não teve os estudos específicos da mesma durante a formação profissional?

Diante disso, a SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011) reconhece que “a realidade do quadro de professores que atuam na rede municipal de ensino é de deficiência no que se refere à formação”. No documento, há esta afirmação:

[...] a maioria desses profissionais não possui formação superior em uma língua estrangeira. Assim, as aulas de Língua Estrangeira se restringem a uma extensão de cursinhos particulares, pois os professores acabam utilizando métodos de ensino ali vivenciados. (SEMED, 2011, p. 74).

É pertinente enfatizar tal perspectiva para compreender o contexto ao qual os elaboradores da diretriz decidem adicionar tais saberes, habilidades e conteúdos de maneira opcional no 1º Ciclo e obrigatoriamente no 2º Ciclo do currículo do Ensino Fundamental para o município.

Em outras palavras, a inserção da LI nos anos iniciais em Rondonópolis se dá sem respaldo pedagógico e formativo para o professor, uma vez que o mesmo é orientado por metodologias apreendidas em cursos de idiomas com visões estruturalistas que “vendem” o conhecimento.

Surge, então, outro questionamento: essa é a forma de garantirmos “uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”, como referencia o Ministro da Educação Mendonça Filho na BNCC (BRASIL, 2017)?

Nesta lógica, como evidenciado a seguir, a Figura 2 expõe os saberes, habilidades e conteúdos da três fases do 2º Ciclo, visto que neste contexto o ensino da língua é determinado como obrigatório.

A Figura 2 (p. 66) exhibe a matriz curricular com a finalidade de ressaltar o documento legal que tem o papel de orientar, com base em seus pressupostos, as práticas dos professores da rede municipal e, por ser esta a função, também foi objeto de estudo para o minicurso proposto, que foi pensado e elaborado com o objetivo de explorar as possibilidades e instruir sobre as perspectivas e dinâmicas de ensino do idioma para este *locus*, ao buscar atender as demandas apresentadas pelos iniciantes, que não dominavam o conhecimento da língua.

Figura 2 – Saberes, Habilidades e Conteúdos para 1ª, 2ª e 3ª fases do 2º Ciclo

SABERES, HABILIDADES E CONTEÚDOS 1ª 2ª E 3ª FASES DO 2º CICLO	
SABERES E HABILIDADES	
➤	Conhecer e utilizar os diferentes cumprimentos.
➤	Conhecer substantivos como forma de ampliação do vocabulário.
➤	Identificar os diferentes espaços da escola e nomeá-los.
➤	Conhecer e identificar artigos, adjetivos e verbos em frases e pequenos textos.
➤	Praticar a dicção por meio da escuta.
➤	Ler vocábulos e frases.
➤	Desenvolver a capacidade de produzir frases.
CONTEÚDOS	
➤	Cumprimentos e despedidas.
➤	Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone.
➤	Datas, meses do ano e as estações.
➤	Números (cardinais e ordinais).
➤	Artigos definidos e indefinidos.
➤	Pronomes.
➤	Verbos no imperativo afirmativo e imperativo negativo.
➤	Verbo to be (introduzir gradativamente as diferentes variações conforme os pronomes).
➤	Perguntas e respostas.
➤	Observação de fichas de cadastro e formulários para identificação de dados.
➤	Substantivos próprios.
➤	Marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet, etc.
➤	Palavras estrangeiras presentes no cotidiano: sua origem e adaptação em língua materna.
➤	Leitura de portadores de textos impressos que tenham palavras estrangeiras.
➤	Produção de pôsteres sobre a presença da língua inglesa no cotidiano.
➤	Denominação de objetos escolares.
➤	Denominação dos espaços da escola.
➤	Produção de descrições dos espaços da escola.
➤	Produção de cartaz com ilustração de espaços da escola e da sala de aula com sequência de nomes escritos e eventual proposta de reorganização do espaço.
➤	Denominação de diferentes tipos de moradias.
➤	Relação entre ilustração e descrição de diferentes tipos de moradia.
➤	Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobílias mais comuns.

Fonte: elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (RONDONÓPOLIS, 2011).

Faz-se crucial evidenciar o que está posto na parte “Saberes, Habilidades e Conteúdos” das fases dos Ciclos, componentes que são inseridos na diretriz curricular da SEMED com o intuito de designar o que deve ser ensinado nas aulas de Língua Inglesa com as crianças. Consequentemente, com a leitura do documento ficam perceptíveis as perspectivas de ensino e aprendizagem e as visões de linguagem de caráter instrumental que são assumidas pelos elaboradores do regimento.

Observam-se explicitamente as visões estrutural e funcional de linguagem na matriz curricular da SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011), as quais estão preocupadas com o uso sistêmico e útil do idioma, conforme Richards e Rodgers (1986).

Diante disso, com base nos estudos de Marini (2010), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Silva, T. (2013), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017), entre outros, discordo com a forma como é estigmatizado o processo de construção do conhecimento sobre a LI nos anos iniciais, visto que, como apontam os pesquisadores, essa fase da vida estudantil é um período que precisa ser estimulado por práticas sociais que coloquem em atividade o pensamento crítico da criança sobre o mundo social em que vive.

Então, como observado na Figura 2 (p. 66), tendo como base um projeto neoliberal, a realidade de “confeção” dos orientativos curriculares é a de que:

[...] não se analisam os possíveis efeitos que mudanças no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação da consciência do estudante e, como consequência, na organização social. Não se acentua que a educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada e conservar determinados grupos sociais em situação de opressão e submissão. Não se pondera o fato de que a sociedade tem colocado a escola mais a serviço da manutenção da ordem que da promoção do desenvolvimento de seus membros (Delval, 1990) [...] (MOREIRA, 1997, p. 95).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 57), no Brasil, percebe-se a presença da racionalidade tyleriana nas políticas curriculares com competências que respondem “a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição”, uma vez que, conforme revelam as pesquisadoras e em consonância com os estudos de Moreira (1997, p. 44), tal racionalidade “se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio”.

Assim, a partir das categorias expostas no documento, conforme a Figura 2 (p. 66), compreende-se que o ensino da língua inglesa no 2º Ciclo tem o intuito de expor ao aluno uma parcela de conhecimento de vocábulos daquilo que já está ao seu redor e também às construções gramaticais de conteúdos já vistos nos estudos da língua materna. Tal perspectiva não foge da tendência funcional e sistêmica de linguagem, por isso, não considera o fato de que a criança nesta idade ainda está em fase de assimilação e consolidação dos conhecimentos sobre si, do mundo e da linguagem, como bem nos explica Cameron (2001), Antonini (2009), Marini (2009), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010) e outros.

Desse modo, é preciso ter consciência de que a criança tem capacidade de explorar além deste mundo por ela vivido. Portanto, um currículo que oferta apenas práticas de LI com vieses estruturalistas e funcionais não promove tal desdobramento social na ação educativa, e sim valoriza a exclusão da classe pobre da escola pública e a fragmentação do ensino, principalmente quando tampouco é garantida a formação do professor para lecionar nesses espaços.

Por tal razão, Cameron (2001) adverte que:

[...] é ilusório pensar que as crianças aprenderão apenas a linguagem simples, como as cores e os números, cantigas de roda e canções, e a falar sobre eles mesmos. Certamente, se isto é tudo que eles são ensinados será tudo que eles poderão aprender. Porém, as crianças podem sempre fazer mais do que nós pensamos que eles podem; eles têm um enorme potencial de aprendizado, e a sala de aula de língua estrangeira faz um mau serviço se nós não exploramos tal potencial. (CAMERON, 2001, p. xii, tradução nossa).

Percebe-se que o trabalho de ensino de língua para crianças ultrapassa os limites do ambiente escolar, posto que as interações com a mesma são vivenciadas em muitos espaços nos quais são desenvolvidas atividades que permitem às crianças mostrarem seu potencial e utilizarem a curiosidade em prol da construção de significados de mundo. Dessa forma, torna-se pertinente pensarmos em como colocar em prática ações educativas como as que promovem a interação social, valorizam o conhecimento prévio e promovem exercícios em favor do desenvolvimento do pensamento crítico e exploração da imaginação.

Assim, pré-elaborei o minicurso de Inglês fundamentando-me nos textos que regem a educação e o ensino em nível nacional, no regime local os que comprovam a inserção da língua no contexto dos anos pelos quais o professor pedagogo é o

responsável, bem como em teorias sobre formação de professores, ensino e aprendizagem do idioma para crianças, além da própria experiência enquanto professora e falante de LI.

Tendo como base os estudos das perspectivas de linguagem e de ensino de línguas elaborados no capítulo três desse texto, me subsidiei nas análises de Leffa (1988), Brown (2001), Harmer (1998), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2001), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017), entre outros, quanto às escolhas de abordagens para trabalhar o inglês com as pedagogas a fim de que elas reproduzissem o aprendizado com seus alunos.

Portanto, aqui defendo as visões sociointeracionista e sócio-histórica-cultural, embora esteja claro que as atividades propostas são uma mesclagem das três tendências evidenciadas por Richards e Rodgers (1986) e explicadas por Leffa (1988). Então, predomina a perspectiva de linguagem enquanto ferramenta de comunicação e engajamento social para além dos limites da escola, contudo é fato que há momentos em que exercícios de cunho estruturais e/ou funcionais são relevantes para o estudo em questão.

Mais especificamente, com base nos estudos de Vygostky (2000), das perspectivas sociointeracionista e sócio-histórica-cultural, acredito ser na interação com o outro e com as ideias do outro, as quais são expressas de diferentes formas e compartilhadas em diversos meios, que aprendemos e assimilamos a língua com o nosso mundo. Tal visão é também afirmada pelos pesquisadores dos letramentos e multiletramentos, entre eles, Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Cope e Kalantzis (2016), Jesus e Carbonieri (2016) e Janks (2016), para citar alguns. Bezerra (2000), tradutor da edição do livro de Vygostky (2000), interpreta que:

[...] a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo [...] (BEZERRA, 2000, p. xii).

À vista disso, o minicurso para ensino de Língua Inglesa, proposto às professoras pedagogas diante das angústias apresentadas, foi elaborado de modo a oferecer um espaço de discussão, estudo e aprendizado que pudesse contribuir na vida das docentes enquanto aprendizes da língua e também profissionais desenvolvendo esses dois papéis, dentre outros vivenciados na profissão.

Por isso, os temas e conteúdos trabalhados foram construídos tendo como base o orientativo do município, evidenciado na Figura 2 (p. 66), e as perspectivas de língua sociointeracionista e sócio-histórica-cultural, segundo Vygotsky (2000), uma vez que, de acordo com Bezerra (2000, p. xii), o “elo central do enfoque vigotskiano do processo de aprendizagem é a formação de conceitos pela criança”.

Para tanto, foram selecionados alguns dos conteúdos explicitados na diretriz, os quais foram articulados de maneira a aprofundar em assuntos provavelmente já familiares às professoras e aos alunos, porém, a serem desenvolvidos em uma maneira mais interativa, em um movimento de construção coletiva de significados e sentidos. Estes são pontuados abaixo no Quadro 1 (p. 75) e retomados no capítulo 6, contribuindo com as análises do minicurso. Desse modo, segue-se o plano de execução do minicurso:

Formação continuada para pedagogas: minicurso de estudos de Língua Inglesa para ensino com crianças

➤ Justificativa

Com as necessidades formativas dos professores pedagogos em início de carreira, que precisam lecionar a Língua Inglesa para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), a partir das exigências da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Rondonópolis, surge a demanda de formação continuada a partir de estudos do idioma pelos professoras pedagogas unidocentes.

A proposta consiste em proporcionar ações que promovam a prática e uso da língua inglesa por parte dos professores para que possam aplicar tal conhecimento nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de propiciar fundamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do inglês para crianças.

➤ Objetivos

Os objetivos do plano constituem-se em:

- Oferecer encontros de estudos sobre a língua inglesa para que professores pedagogos possam se apropriar de uma parcela do conhecimento sobre o idioma e sobre as metodologias de ensino;

- Fomentar reflexões sobre a prática educativa de inglês para crianças a fim de contribuir para a articulação do ensino e aprendizagem da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Praticar a língua inglesa e coletivamente discutir as metodologias e diferentes práticas que podem ser inseridas na aula de língua para crianças.

➤ Metodologia

A metodologia do trabalho adotada no minicurso é de forma participativa, dialogada em que gradativamente se avança no conteúdo, sempre respeitando o ritmo dos participantes e ouvindo suas intervenções e propostas.

A proposta é trabalharmos com vídeos, músicas, obras literárias, diferentes gêneros textuais, no desenvolvimento das aulas. Tais recursos se originam de *sites* da internet que fornecem auxílio prático aos professores e alunos. Na dinâmica de apresentação das atividades, estas fontes digitais serão expostas de maneira a compartilhar uma ferramenta adicional ao trabalho de planejamento do professor que ensina a língua inglesa. Durante as aulas haverá registro fotográfico e narrativo, com as gravações em áudio e as escritas nos diários de campo dos professores e da pesquisadora, movimento que precisa ser contínuo nos momentos pós-aula.

Para tanto, os encontros acontecerão na sala de vídeo de uma escola municipal, que nos ofereceu o espaço, contando com o apoio de um projetor, da caixa de som e do meu notebook.

Abaixo, no quadro 1 (p. 72) apresento cada encontro do minicurso de 20 horas, com a exposição dos temas e conteúdos que serão trabalhados e os objetivos almejados com as propostas de estudo. Tais dados são fruto do planejamento prévio ao início, o qual alimentou-se de leituras teóricas e reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Quadro 1 – Cronograma dos temas propostos no minicurso

Data dos encontros	Temas e Conteúdos Propostos	Objetivo(s) da ação proposta
8 de junho	Apresentações a partir das saudações em inglês. Exposição dos objetivos do minicurso. Discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua para crianças. Diálogo sobre uma proposta de trabalho com as crianças a partir da dinâmica do livro <i>I spy</i> (Eu espio).	Evidenciar que a aula de língua pode ser o momento de explorar mais o conhecimento prévio, a imaginação, a criatividade e a curiosidade do aluno.
22 de junho	Revisão prática das saudações. Trabalho com o Alfabeto e canções em inglês (Indiozinhos e ABC).	Aprender o alfabeto e os números (1-10) de forma lúdica e evidenciar a potencialidade dos estudos da língua a partir da interação com os recursos multimodais.
29 de junho	Revisão e ampliação prática das saudações. Trabalho com leitura de história em vídeo <i>Me on the Map</i> (Eu no Mapa). Canção com versão brasileira <i>I swear</i> (Eu juro).	Compartilhar e desenvolver uma proposta de estudo e aplicação em sala. Evidenciar que a música é assumida como um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem de LI.
3 de agosto	Revisão prática das saudações. Trabalho com imagens sobre cores e animais. Atividades práticas com o uso da expressão <i>I know...</i> (Eu conheço/sei...).	Estimular o conhecimento prévio, ampliar e reproduzir com repertório em inglês. Estimular a interação com o outro e com os significados representados em imagens e no discurso.
17 de agosto	Revisão com atividade prática sobre as saudações. Discussão sobre a inclusão do inglês no meio social e a disseminação de informações no idioma. Socialização da proposta de pesquisa a partir dos diferentes textos em inglês exposto ao nosso redor.	(Des)construir ideias sobre o papel do inglês na sociedade e as finalidades em aprendê-lo. Estimular a observação do entorno a partir do qual conhecemos muito sobre os elementos que consumimos, produzimos e acessamos.
24 de agosto	Revisão das saudações a partir de um exercício com diálogo e lacunas. Estudo de expressões e vocabulários sobre a sala de aula. Trabalho gramatical do uso de <i>How many/much, There is/are</i> (Quanto(s), Existe(m)).	Praticar o conhecimento já assimilado, ampliar os estudos gramaticais com a finalidade de expandir as propostas de trabalho vivenciadas na prática pedagógica.
14 de setembro	Estudo com os numerais para discutir horas, <i>hours, days</i> , dias, da semana, <i>week</i> , meses, <i>months</i> e ano, <i>year</i> . Continuação dos estudos gramaticais. Discussão a partir de três tirinhas da <i>Monica's Gang</i> (Turma da Mônica). Trabalho com a canção <i>Head, Shoulders, Knees and Toes</i> (Cabeça, ombro, joelho e pé).	Praticar a estrutura, os números e as palavras vocabulário estudadas, objetivando expandir o conhecimento ali construído para o desenvolvimento de propostas pedagógicas em sala. Promover um estudo com gêneros textuais já manuseados no cotidiano em língua portuguesa.
21 de setembro	Continuação dos estudos gramaticais e de vocabulário a partir de vídeos educativos que ensinam <i>days</i> , dias, da semana, <i>week</i> , meses, <i>months</i> e ano, <i>year</i> .	Acessar a língua de diferentes formas, significá-la e construir práticas que podem servir como aprendizado às professoras enquanto aprendizes e profissionais da educação.

28 de setembro	Partilha da pasta com atividades e textos abordando os conteúdos estudados. Revisão, estudo, discussão e prática da língua inglesa. Reflexão quanto ao uso destes em sala com os alunos.	Propor um momento de troca de atividades e vivências, com o intuito de socializar as ações desenvolvidas em sala na prática com as crianças e estimular novas ideias.
5 de outubro	Fechamento do minicurso. Conclusão dos estudos com a discussão sobre duas datas comemorativas: Halloween e Natal. Trabalho com canções em vídeos e atividades práticas. Avaliação final da vivência no minicurso de formação e estudos da língua inglesa.	Proporcionar um momento de estudos de língua e outro de reflexão sobre o aprendizado. Estimular e propor a continuidade dos estudos em diferentes fontes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

➤ **Avaliação**

Ao final de cada aula haverá uma discussão informal sobre como os professores trabalham com os conteúdos e como poderiam modificar suas práticas a partir dos aprendizados no minicurso, quando também, eu puder orientá-los mais.

O minicurso será avaliado pela participação e envolvimento dos docentes e também a partir dos registros dos diários de campo da pesquisadora.

O próximo capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, partindo da própria concepção de abordagem qualitativa para afirmar os caminhos do processo investigativo.

5 PESQUISA QUALITATIVA E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, pois propicia o aprofundamento nos estudos que ultrapassam os limites da interpretação de dados meramente quantitativos – ação característica do paradigma positivista o qual defende uma racionalidade instrumental que categoriza os elementos que compõem a educação. Tal abordagem orienta as análises com subsídios para interpretação e compreensão da participação e vivência humana nos diferentes contextos de aprendizagem e interação.

As relações das interações podem contribuir para a (res)significação dos sentidos atribuídos por cada membro de determinado grupo que, na ação coletiva, constroem novos conhecimentos ao serem confrontados cotidianamente com uma abundância de informações e situações. É nesse movimento recíproco de troca de experiências que os sujeitos envolvidos (re)caracterizam práticas já consolidadas, discursos já incorporados, projetos idealizados, e assim, podem instigar e fomentar ações emancipatórias. Neste cenário, a abordagem qualitativa favorece a interpretação e valoriza as relações que se dão nos ambientes naturais em que atuam os sujeitos, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994) e Ghedin e Franco (2011).

Acerca disso, Ghedin e Franco (2011, p. 56) alegam que “a emergência da abordagem qualitativa em educação indica que novas necessidades e outras percepções se impuseram aos pesquisadores”. Um exemplo desta mudança é a evolução do método adotado nesta pesquisa, este que, ao final do século XIX, nasce na Alemanha, é aplicado pela primeira vez por sociólogos americanos da Escola de Chicago na década de 20 e 30 e ainda hoje “luta pelo reconhecimento de um estatuto científico ao **método biográfico** mantém-se bem viva”, segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 22, grifo dos autores).

Nesta lógica, influenciados pela realidade da educação brasileira e os dilemas enfrentados na profissão docente, pesquisadores nacionais e internacionais compreendem que é relevante dar voz aos inúmeros atores comprometidos com o ensino e aprendizagem nas diferentes fases de desenvolvimento de crianças e jovens, para citar alguns: Nóvoa (1992; 1999), Cunha, (1997), Day (2001), Nóvoa e Finger (2010), André (2016), Passos, (2016). Estes teóricos defendem que a partilha de relatos das vivências em cada ambiente, com imensa intensidade, pode nos

oferecer orientações sobre a própria prática docente e ações designadas ao professor no espaço educativo, além de potencializar a articulação de novos modelos de análise, como bem propõem Imbernón (2009) e Nóvoa (1992), a fim de estimular mudanças nas visões de mundo, no ensino, nas relações com os pares.

Por tais motivos, torna-se apreciável o ato reflexivo, descrito por André (2016, p. 19) como o processo que tem o objetivo de “corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”. Para tanto, é fundamental o ato narrativo, a partir do registro diário, elaborado por diferentes agentes em cada espaço de vivência, com o objetivo que este movimento seja mais um dispositivo favorável na ação e formação de todos os envolvidos, de forma a cooperar com o seu desenvolvimento profissional, tal como interpretam Cunha (1997), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2014) e Ferrarotti (2010; 2014).

Em harmonia com a interpretação de Nóvoa (1992), Day (2001) e Imbernón (2009), a pesquisadora André (2016) discorre sobre o ato de refletir, aqui defendido, como um componente essencial no processo de narrar. Para André, (2016, p.19) é preciso “planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias”.

Nesta lógica, tendo como base as análises de Paiva (2003) sobre a LDBEN (BRASIL, 2006) e as legislações vigentes para o ensino de língua inglesa no Brasil, interpreto que, como Duboc (2011) enfatiza, parte da formação e preparação para a atuação docente são os estudos das diferentes propostas curriculares para que seja possível associarmos nossos próprios conceitos de língua, conhecimento e pedagogia.

Portanto, para o desenvolvimento da investigação, foi significativo o estudo de análise documental, a qual cabe ao investigador selecionar, interpretar e comparar o material (MARCONI; LAKATOS, 2011), sendo, neste caso, os documentos curriculares que têm o papel de “instrumentalizar” a prática docente.

Além do conhecimento agregado com as leituras e estudos de documentos orientativos, reconhecendo a relevância do refletir na docência como um exercício diário em prol de uma prática melhor pensada e elaborada e com mais frequência, investigações evidenciam a pertinência do ato de fazer uma pausa na agitação da rotina para registrar de forma escrita os relatos das vivências oriundas das ações nos contextos pelos quais transitam os atores da esfera educativa. Outro dado é o

apoio de ações colaborativas de formação e com o uso de narrativas orais na participação junto a grupos de estudos, posto que o registro resgatado na memória potencializa a reflexão sobre a prática e sobre si, dinâmica esta que impacta a atuação profissional, a relação com os pares e a própria qualidade do ensino, conforme as análises de Cunha (1997), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010; 2014) e Delory-Momberger (2014).

Para tanto, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, ação esta que é possível a partir do uso de diferentes instrumentos de coleta, entre eles, as narrativas que surgem dos diários de campo, das transcrições de gravações dos encontros, das entrevistas, entre outros de característica biográfica.

No caso da presente investigação, para coleta de dados, optei por trabalhar com narrativas oriundas dos diários de campo das participantes e do meu próprio diário de campo, no qual também foram inclusas as transcrições das reuniões. Foram também aplicadas entrevistas com a finalidade de levantar dados sobre alguns pontos que mereciam maior descrição e verbalização dos aspectos ressaltados nos diários de campo. Esta decisão deu-se pelo fato de que, segundo o que apontam Nóvoa (1992), Cunha (1997), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010; 2014) e Delory-Momberger (2014), tais ferramentas fornecem registros ricos que contribuem na ação investigativa e também na própria formação humana e profissional dos envolvidos.

Assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 150), ao discutirem notas de campo que são comuns em estudos de observação participante, e outros tipos de investigação, explicam que as mesmas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesta perspectiva é que foi proposto o exercício de construção do diário de campo – a partir da escrita de diversas notas – que se desenvolve semelhante a ação do investigador descrito pelos autores, posto que as docentes, enquanto aprendizes da língua e em processo de formação continuada também são pesquisadoras. Bogdan e Biklen (1994) ainda afirmam que tais registros, como defendido neste texto,

[...] podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151).

Ao frisar a relevância de tal ferramenta de coleta em pesquisas, principalmente na área das ciências sociais e, concordando com a visão de Bogdan e Biklen (1994) sobre as notas de campo, Cruz Neto (1994) confirma que o diário:

[...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um 'amigo silencioso' que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (CRUZ NETO, 1994, p. 63).

Diante disto, as narrativas em grupos de estudo e projetos colaborativos têm sido adotadas com resultados interessantes em projetos aprovados pelo OBEDUC existentes nas diversas instituições de ensino no território brasileiro, conforme apontam Cardoso (2016), França (2016), Nacarato (2016), Rocha, França e Maffioletti (2016), Cardoso, Silva, A. e Souza, C. (2017), Lorenzson (2017), Passos (2016) e Souza, S. (2017).

Além dos diários de campo, nestes contextos e em demais ações investigativas de abordagem qualitativa, entrevistas são conduzidas sempre que se torna pertinente e necessária a escuta mais atenta ao relato individual.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a "entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", perspectiva que dialoga com as percepções dos mesmos autores sobre a pesquisa qualitativa quando eles afirmam ser o objetivo desta compreender como as pessoas analisam o que está posto ao seu redor.

Ademais, segundo Lorenzson (2017, p. 24-25) que interpreta Zabalza (2004), do ponto de vista metodológico, "os diários focalizam em documentos pessoais ou narrações autobiográficas, podendo, então, o emprego do diário possuir finalidade investigativa e também de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes".

No processo de análise dos registros, conforme o que expressa Dominicé (1978, p. 92), é preciso ter cautela e um olhar crítico diante dos dados, pois, "não é o

acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”. Nesta lógica, de acordo com Delory-Momberger (2014, p. 22), as narrativas, enquanto objeto de estudo, são expressivas para a investigação e a formação, porque permitem ao pesquisado a “posição de pesquisador de si próprio”, enquanto ao pesquisador oferecem a oportunidade de “compreender o trabalho do pesquisado sobre si mesmo”.

De forma a ilustrar a ação promovida a partir do minicurso, também foram feitos registros fotográficos que serão expostos ao longo da próxima seção, ao passo que forem detalhadas as reuniões selecionadas para destaque. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 140), “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações”, por isso contribuem para a visualização das descrições.

Considerando os sentidos construídos na coletividade de um grupo gerado em um meio social e cultural no qual os sujeitos, como qualquer outro conjunto, assumem diferentes perspectivas de linguagem, dos quais os dados são recolhidos a partir dos instrumentos explicitados e comumente utilizados na pesquisa qualitativa, principalmente as de natureza biográfica, e reconhecendo o valor que a apropriação do ato narrativo tem na formação do professor, especialmente na continuada, é que me propus a analisar as narrativas coletadas.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa objetivou investigar que sentidos as professoras atribuem às aprendizagens construídas no minicurso de estudos da língua inglesa diante da ausência do conhecimento sobre uma disciplina que é cobrada a ministrar. Vygotsky (2001) compreende significados como um conjunto de conceitos socialmente articulados, mas que são individualizados pelos sujeitos conforme os sentidos, uma vez que é no movimento de significação social e coletiva de um grupo que os significados evoluem e esses sentidos são construídos, interpretação esta também expressa por Santos (2011).

Sendo assim, para o estudo, os caminhos percorridos passaram por determinadas fases a seguir descritas.

5.1 O surgimento da proposta do minicurso: a demanda de formação

Nas reuniões de levantamento de necessidades formativas apontadas pelas professoras do OBEDUC, em 2016, surgiu a demanda por estudos específicos do

idioma inglês para ser trabalhado com as crianças dos ciclos iniciais. A mesma demanda foi ressaltada em 2017. Tendo em vista que eu tenho formação em Letras-Língua Inglesa e experiência com a língua em um país falante da mesma, conforme já salientei anteriormente, a partir de minha disponibilidade e em decisão conjunta com o grupo e minha orientadora, que também é coordenadora geral do projeto de formação do OBEDUC na UFMT em Rondonópolis, abracei a ideia como projeto de investigação.

Esta ação foi definida em maio de 2017, e, novamente em um encontro com os professores iniciantes, acompanhados pelos experientes, foi comunicado que haveria a oferta de um minicurso de inglês com duração de 20 horas, que teria como foco o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sáímos desta reunião com o local, horário (início às 18h00min) e datas estipuladas (sempre às quintas-feiras, por ser o único dia que já não era preenchido com atividades da profissão no período noturno), para que os professores experientes informassem os docentes atuantes nos anos iniciais do EF das escolas sobre o projeto que visava atender suas demandas quanto ao ensino da língua. Diante disso, o minicurso contou com a participação de professores iniciantes e experientes de três escolas da rede municipal que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Posto isto, enquanto a equipe gestora das escolas componentes do núcleo PPGEdu/OBEDUC/UFMT fazia o levantamento dos docentes interessados em participar dos encontros de estudo no minicurso, me ocupei com o planejamento do mesmo. Tal ação partiu do que está redigido nos documentos aos quais tive acesso, entre eles, a matriz curricular e a diretriz curricular do município de Rondonópolis, destacadas no capítulo anterior, além da leitura e interpretação dos textos de algumas políticas públicas nacionais, entre elas a LDBEN, as DCN e os PCN, bem como de textos teóricos sobre o ensino e aprendizagem para crianças.

Deste modo, em oito de junho de 2017, iniciou-se o minicurso de inglês que contou com a presença de vinte e seis participantes, sendo este o encontro com maior número de interessados. No entanto, esta participação significativa não foi constante, visto que ao final dos estudos foi frequente um número razoável de integrantes, um total de 10. Isto se deu pela demanda de trabalho nas escolas que requer profunda dedicação do profissional, fato que às vezes lhe impede a

participação em mais uma atividade. Além disto, houve motivos pessoais como afastamento, mudança de escola e a distância até o espaço cedido (no caso de professores indígenas).

Todavia, foi satisfatório finalizar as atividades com a quantidade de dez integrantes, tanto mais se considerarmos que o debruçar-se nos estudos sobre determinada área, com o objetivo da formação em língua materna já não é uma tarefa fácil, considere-se, então, estudar a língua estrangeira, práticas de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental em que as articulações para o contexto de atuação envolvem a interação dos alunos em dinâmicas diferentes, como atividades lúdicas e exercícios de pesquisas, na única noite livre dos docentes. Realmente exigia um esforço semanal de todos os envolvidos, tanto durante as aulas nos encontros como na sala de aula com os alunos e durante o próprio planejamento.

Além disso, é convém citar que se contou com a presença de uma escola indígena do estado de Mato Grosso, a qual não perdurou nos estudos da língua. Também é relevante explicar que a formação inicial da maioria dos docentes que iniciaram o minicurso era a Pedagogia, com exceção dos professores indígenas, que eram profissionais das diferentes áreas.

Para as análises serão trabalhadas as narrativas de duas professoras pedagogas que evidenciaram suas percepções movimentadas nas discussões e estudos no decorrer do minicurso, além dos sentidos por elas atribuídos a partir da interação com a língua e os estudos da mesma.

O minicurso foi pré-elaborado idealizando quais seriam os pressupostos das participantes sobre a língua inglesa, porém, foi trabalhado considerando o que as professoras apontavam como temas significantes para as crianças do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental (faixa etária de nove a onze anos), no decorrer dos encontros, e levando em consideração os conteúdos pontuados na matriz curricular da SEMED. Os encontros foram documentados com fotografias e registrados em narrativas dos diários de campo da pesquisadora e das participantes, além de entrevistas.

Os dados foram analisados em torno de dois eixos, os quais foram selecionados a partir dos dados coletados. O Eixo 1 apresenta uma exposição descritiva e interpretativa de cada encontro, de tal modo que sejam significados os caminhos trilhados no estudo desenvolvido com o minicurso para o ensino de língua

inglesa enquanto prática formativa na carreira docente das pedagogas. Tais dados foram extraídos dos meus registros de notas e reflexões contidos no diário de campo no processo de revisão e releitura destes, das anotações do planejamento de cada reunião e dos *slides* de apresentação de cada aula utilizados ao longo do minicurso.

Além disso, alguns encontros foram selecionados seguindo critérios como o teor das narrativas dos sujeitos, tendo em vista que muitas delas eram sucintas demais, sendo impossível extrair significados sobre a formação trabalhada. Todavia, em outros encontros isto foi possível, daí o critério de seleção dos mesmos para análise dos dados. Dentre os encontros, foram selecionados o primeiro e terceiro que são destacados no Eixo 2, descrito abaixo, após o Eixo 1.

- Eixo 1 – Minicurso para ensino de língua inglesa nos anos iniciais: uma proposta de estudos com professoras iniciantes egressas do Curso de Pedagogia
- Eixo 2 – Primeira e terceira aula: percepções das professoras sobre sua formação em LI a partir dos (re)encontros com a língua e os sentidos atribuídos às vivências

Para a análise do Eixo 2 foram considerados os dados extraídos dos três instrumentos utilizados, registros dos diários de campo das professoras participantes da pesquisa, narrativas que surgiram das reflexões do diário de campo da pesquisadora e também das entrevistas com as duas professoras pedagogas que integraram o minicurso e se dispuseram a narrar suas vivências.

5.2 Entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Ainda para contribuir com os dados que advém dos diários de campo, e as transcrições de cada encontro gravado em áudio, foram feitas entrevistas semiestruturadas com três professoras que estão trabalhando com o idioma inglês em sala. Elas foram indagadas quanto a sua percepção sobre o papel que a língua tem no meio social, suas perspectivas do ensino e aprendizagem antes, durante e após o minicurso e como este movimento de estudos sobre a língua estrangeira e a sua inclusão no currículo tem se concretizado na prática. Foi também solicitado que relatassem sobre as aulas com os alunos e sobre a experiência de ser aprendiz com o intuito de aprender a língua inglesa para ter o conhecimento e também para ensinar.

Para este relatório de pesquisa foram analisadas, a partir dos registros nos diários e os relatos nas entrevistas, as narrativas de duas pedagogas com os nomes fictícios Cinthia e Maria, os quais foram escolhidos por elas. As duas professoras foram entrevistadas no mesmo dia, uma na sequência da outra, previamente ao início do encontro daquele dia. As entrevistas foram conduzidas como um diálogo que tinha o objetivo de esclarecer algumas questões sobre o desenvolvimento do curso para aquelas docentes atuantes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do idioma inglês.

5.2.1 Sujeitos da pesquisa

No dia 21 de setembro de 2017, primeiramente me reuni com Maria.

Esta professora concluiu o curso de Pedagogia em 2004 pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), o qual era ofertado em Rondonópolis por professores que se deslocavam de Cuiabá por um mês ou mais, conforme o módulo, a fim de atender a população da região.

Segundo os dados informados por Maria, ela já atuava em sala de aula na educação de jovens e adultos desde 1996, e, por esta razão, logo buscou se profissionalizar com o curso de Pedagogia. Ao terminar a graduação em 2004, e ainda na prática com a educação de jovens e adultos, ela também trabalhou em algumas escolas particulares no município. Com o propósito de continuar os estudos, Maria também fez especialização *lato sensu* em Arte e Educação.

De acordo com a entrevistada, o órgão responsável pela educação na época era a instituição Cáritas Diocesana de Rondonópolis, mantida pela Igreja Católica com recursos da Alemanha, que contratava professores com carteira assinada. No entanto, em dezembro de 2006, a LDBEN estabeleceu que a Educação Infantil integrava a Educação Básica sendo a sua oferta responsabilidade dos municípios, fazendo com que, em 2009, o MEC determinasse que os municípios/prefeituras assumissem as demandas atendidas por instituições e centros filantrópicos.

Desse modo, para oficializar esta ação, em 2009, tais componentes escolares passaram a ser responsabilidade da SEMED a partir da admissão de professores com contrato temporário. Maria, então, iniciou seu trabalho na rede municipal no mesmo ano em que a mudança na política foi implementada em Rondonópolis e

continuou trabalhando no prédio da Cáritas na alfabetização de jovens e adultos até 2014, porém sob administração da equipe gestora da SEMED.

Atualmente, a professora trabalha na rede municipal e continua atuando como professora contratada no Ensino Fundamental. Ela está em uma instituição que atende os anos iniciais e finais e ministra aulas na 1ª fase do 2º Ciclo, ou seja, no 4º ano.

Maria também relatou que teve aulas de Língua Inglesa no ensino superior pela UNIVAG, as quais aconteceram no prédio da União Rondonopolitana de Associação de Moradores de Bairros (URAMB) com o uso dos computadores. Além disto, ela compartilhou que fez cerca de dois meses de cursinho particular de inglês, mas não perdurou no estudo. Atualmente, diante das exigências de trabalhar a LI com as crianças, ela recorre ao auxílio da filha adolescente que estuda o idioma por conta própria em fontes *online*.

Também no dia 21 de setembro estive com Cinthia.

Cinthia completou a graduação em Pedagogia no ano de 2011 pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em EAD no município de Campo Novo do Parecis, MT. Em 2012, mudou-se para Rondonópolis e, desde então, trabalha como professora contratada pela SEMED atuando na 1ª fase do 2º Ciclo (4º ano).

Cinthia relatou que teve o ensino de inglês durante os anos da educação básica, desde a quinta série (atual 6º ano), e que sempre gostou das aulas, pois sempre foi uma criança curiosa. Tal curiosidade permaneceu durante toda juventude até a atualidade, posto que Cinthia estuda o idioma há oito meses em uma escola de cursos profissionalizantes da cidade e inclusive citou que utiliza a apostila ofertada pela instituição como recurso para planejamento do conteúdo a ser desenvolvido na própria prática no seu contexto de trabalho, ação essa que é reconhecida na própria diretriz curricular da SEMED, ao identificar que a maior parte dos profissionais não tem a formação específica para trabalhar com a língua inglesa, portanto, as aulas se resumem em aprendizados vivenciados e metodologias assimiladas em cursos particulares (nem sempre para o nível que lecionam) (RONDONÓPOLIS, 2011).

A professora Cinthia também narrou que desde que ingressou na rede municipal participa dos encontros de formação para os docentes iniciantes ofertados pela SEMED, contudo, nunca evidenciou uma formação sobre a língua inglesa para o ensino nos anos iniciais do EF. A professora contou que temáticas como avaliação e planejamento sempre foram abordadas nas formações ao longo dos anos,

inclusive compartilhou o site⁶ do *blog* que é alimentado com dados pertinentes à formação e atuação do professor da rede municipal de Rondonópolis. Atualmente, neste ambiente virtual encontram-se disponíveis apenas informações sobre cursos e encontros de formação para o ano de 2017, visto que as formações do ano de 2018 ainda irão se iniciar. Sendo assim, ao participar dos encontros do minicurso, Cinthia indagou algumas professoras formadoras da SEMED quanto ao descaso com a temática de estudos e formação do ensino de inglês obrigatório no 2º Ciclo, conforme seus registros na entrevista, sublinhados no capítulo seis.

Apesar de não ter formação específica para lecionar inglês com as crianças, Cinthia relatou que sempre trabalhou com o inglês em sala de aula, fato que pode ser justificado pelo que ela mesmo aponta como sendo o motivo pelo interesse em ser aprendiz de língua inglesa no curso que faz há oito meses e também no minicurso ofertado: a curiosidade.

Vale ressaltar uma semelhança no histórico das duas professoras, o fato de que ambas cursaram Pedagogia em instituições privadas, dado este que é discutido na pesquisa de Barreto (2015) sobre políticas de formação inicial, como referenciado no capítulo 2.

As entrevistas com perguntas semiestruturadas foram cruciais para clarificar os posicionamentos individuais que surgiram ao longo do minicurso, alguns registrados nas gravações em áudio, mas que, em alguns momentos, não ficaram audíveis, devido ao fato que eram muitas vozes sendo pronunciadas concomitantemente. Além disto, a partir das entrevistas foi possível conhecer melhor a história de algumas das professoras que estão trabalhando o ensino de língua inglesa em escolas do município, e, com os relatos das experiências, compreender como se dá o processo de formação continuada que visa os estudos da língua estrangeira para a prática docente, fatores estes que serão discutidos e aprofundados no capítulo das análises a seguir.

⁶ Acesso pelo endereço eletrônico: http://semeddivisaodeformacao.blogspot.com.br/p/avaliacoes-cursos-e-eventos-2017_13.html.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados deu-se por meio dos registros de dois encontros de formação e estudos de Língua Inglesa, anunciados anteriormente, no capítulo da metodologia. Assim, a partir da aula interativa com som, imagem, movimento, questionamentos e participação ativa dos professores, havia, ao final dela, a solicitação do registro sobre o que significou para o participante aquele encontro. Além disso, cada encontro teve seu registro também em fotografia. Ao final do minicurso, seguiram-se as entrevistas a fim de levantar mais dados nos registros dos diários, a partir das quais foram extraídos recortes das falas de Cinthia e Maria, que merecem ênfase.

Os dados foram analisados utilizando dois eixos como unidades que concentram informações sobre o processo de formação dos participantes, evidenciados a seguir.

Eixo 1 – Minicurso para ensino de língua inglesa nos anos iniciais: uma proposta de estudos com professoras iniciantes egressas do Curso de Pedagogia

Eixo 2 – Primeira e terceira aula: percepções das professoras sobre sua formação em LI a partir dos (re)encontros com a língua e os sentidos atribuídos às vivências.

6.1 Eixo 1 – Minicurso para ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais: uma proposta de estudos com professoras iniciantes e experientes do Curso de Pedagogia

Antes de nos debruçarmos sobre as narrativas das participantes da pesquisa, realizadas nas próximas seções deste capítulo, vale descrever os encontros de formação de maneira breve, objetivando analisar o minicurso de 20 horas que foi desenvolvido com as professoras atuantes na rede municipal.

Assim, a análise abaixo é fruto das releituras dos registros no diário da pesquisadora, que apresentam tanto as notas de campo quanto as transcrições dos encontros, além do próprio processo de rememoração ao ouvir as gravações e reler os *slides* utilizados a cada aula. Vale citar que algumas palavras e frases em inglês, interpretadas como significativas para a exposição abaixo, foram traduzidas no

decorrer do relato, porém, essa não foi uma abordagem que fundamentou o desenvolvimento do minicurso.

➤ **Primeiro encontro**

No dia oito de junho de 2017, com a participação de vinte e seis profissionais da rede municipal, que estão atuando em diferentes escolas, foi realizado o primeiro encontro do minicurso de inglês. Neste dia, já colocamos em prática *greetings expressions*, “expressões de saudações”, no início da aula, com um momento de revisão das frases para saudar conforme o horário, *good morning, good afternoon, good evening, good night*⁷, e com uma apresentação de si aos demais a partir da pergunta *how are you?*, “como vai?”, com a resposta *today I am happy/sad/tired...*, “hoje eu estou feliz/triste/cansado(a)...”, e outros adjetivos praticados. Foi um começo bastante prazeroso, pois ajudou na socialização daqueles que não se conheciam e, pelos olhares nos rostos e discursos, algumas pessoas estavam envergonhadas, mas acabavam se sentindo bem com o incentivo do colega para tentar, e assim faziam.

As visões de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua inglesa que permearam essa atividade inicial foram a sociointeracionista e a sócio-histórica-cultural de Vygotsky (2001), uma vez que a partir da interação com o outro no desenvolvimento de uma prática cotidiana como é o ato de saudar, o aprendiz pode construir, além dos significados linguísticos, os de mundo e cultura, de comportamento, e chegar até a romper com ideias de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que o estudo das expressões não foi articulado a partir da Abordagem de Gramática e Tradução, na qual as construções partiriam da listagem do conceito sem muita conexão com a realidade, como pontuado no capítulo três. Todavia, é importante ressaltar que, apesar disso, o uso da tradução foi frequentemente utilizado e solicitado em sala de aula, posto que ainda está bastante engessada nas escolas e nas construções de estudos da língua inglesa essa concepção de que para saber uma língua, que não a materna, é necessário estar contrapondo a língua alvo à materna para conhecer o seu “equivalente” e que isso

⁷ Tradução disponível em www.linguee.com.br. As palavras, vocabulários, expressões e frases frisadas em inglês ao longo do texto podem ser traduzidas neste site. As traduções aqui expostas foram conferidas no site e serão apresentadas ao longo do próprio corpo do texto para melhor visualização dos significados. Vale salientar que aos participantes do minicurso foi instruído o uso deste site para verificação dos significados e pronúncias em língua inglesa.

“certifica” o aprendiz do conhecimento, ou seja, assumindo um sentido de ensino de língua inglesa no qual a língua é caracterizada como algo estático, visando apenas o seu uso sistêmico.

Estudiosos e pesquisadores da língua sabem que há outras abordagens pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem, como evidenciado no capítulo três, porém, é fato que essas ainda estão em fase de análise e acolhimento por parte de professores de língua, que buscam desconstruir ideias instrumentais de estudos de idiomas, como afirma Vicentin (2013). Assim, se existem dilemas para o professor formado na área em compreender e assumir certas perspectivas de linguagem e ensino e aprendizagem de língua, como se sente e pensa o professor que não é da área e é obrigado a lecionar o conteúdo que não domina?

Portanto, no minicurso, partindo de uma visão sociointeracionista, invertamos esse quadro de característica tradicional para uma perspectiva mais contextualizada, conforme os estudos de Marini (2010), Dias (2015), Rocha e Liberali (2017) e Liberali (2017). Em outras palavras, abordamos a situação real de saudar alguém, envolvendo a comunicação entre as professoras de maneira que, ao interagir e ouvir a colega se expressar, outros sentidos, além do linguístico, eram fomentados, entre eles, o do momento de fala, da prática da escuta para aprender e assimilar, da compreensão de que, mesmo já profissionais em atuação, somos eternos aprendizes e estamos em busca contínua de formação e estudos, de que, embora estejam enraizadas as práticas de tradução e estudo gramatical na sala de aula de língua – visto que as professoras aprenderam inglês na educação básica a partir dessa abordagem –, estudar a LI e ensiná-la pode ser uma dinâmica de construção movimentada na interação com o outro, com o saber que este compartilha em um exercício real de uso da língua.

Também neste dia, a fim de significar a dinâmica do minicurso e da minha pesquisa de mestrado, foi teorizada a pertinência dos registros narrativos e pedido a todos que relatassem, nos cadernos distribuídos para serem utilizados como diários de campo, observações feitas em sala no contexto de atuação quanto à receptividade dos alunos, dúvidas que tinham, atividades feitas e que gostariam de partilhar, reflexões sobre a prática enquanto aprendizes no minicurso e docentes na escola, entre outras vivências. Tal exercício é uma dinâmica que o PPGEdu/OBEDUC/UFMT adota como instrumento formativo e investigativo com os diferentes grupos de formação que o compõem, principalmente os de professores

iniciantes e experientes, conforme os relatórios das investigações de França (2016), Lorenzson (2017) e Souza (2017).

Os membros do grupo de formação e estudo da língua inglesa, então, dedicariam-se ao registro de notas que constituiriam seus diários de campo de forma que exerceriam o papel de pesquisadores em seus diferentes contextos, pois, afinal, o exercício de narrar a partir da escrita favorece a reflexão sobre a própria ação e a conscientização da necessidade de (re)significação das práticas, atitudes, e demais atos, ou seja, a formação do professor deve ser experienciada em um *continuum*.

Para Nóvoa e Finger (2010) o processo de escrita inclui os relatos de vivências e as reflexões que são articuladas no ato de rememorar, por isso ,tem o papel de instrumento de investigação e de formação, uma vez que tal ação, conforme Souza (2004), nos permite revisitar e refletir sobre o passado a partir da perspectiva por nós assumida no presente.

Ademais, ainda na primeira reunião, foi trabalhada a conscientização sobre os estudos da língua inglesa e a importância que tal ação tem na vida dos sujeitos ativos no mundo atual, posto que, como nos informam Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Marini (2010), Silva, T. (2013), Dias (2015), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017), ao redor do mundo há uma quantidade significativa de crianças aprendendo uma língua adicional.

Assim, questionei as professoras sobre a inclusão da língua inglesa na matriz curricular da SEMED, partindo da página da diretriz que expõe os saberes, habilidades e conteúdos (Figura 2, p. 66, Capítulo 4), com o intuito de problematizar a nossa própria ação de estudos e formação. Foram feitas perguntas como: “qual é a sua visão sobre a inclusão do inglês na matriz da SEMED? [...] de que forma observam o uso da língua entre os alunos? [...] a partir do que está posto na diretriz, como podemos trabalhar o inglês com as crianças de nove e dez anos?” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 1).

Desse modo, sem que fosse preciso argumentar, as professoras chegaram à conclusão que a inclusão do inglês no currículo dos anos iniciais é essencial, porque o mesmo está em grande parte dos lugares por onde circulamos, seja pessoalmente ou no mundo digital, tal como analisam Duboc e Ferraz (2011) e Finardi e Porcino (2014). Contudo, também foi pontuado, por algumas delas, que deveria existir um profissional atuando no campo para as aulas ou a oferta de cursos teóricos e práticos que fornecessem apoio e acompanhamento ao pedagogo, desenvolvendo

práticas de ensino e aprendizagem da língua, conforme as pesquisas de Santos e Benedetti (2009), Santos (2011), Dias (2015).

Além da exposição dos objetivos do minicurso e discussão sobre a pertinência dos estudos para o atual contexto, foram apresentados trechos de teóricos que discorrem sobre a língua inglesa e sua significância no aprendizado da vida escolar e pessoal, entre eles, Cope e Kalantzis (2016), Janks (2016) e Jesus e Carbonieri (2016), também, com a finalidade de concluir a discussão teórica desse primeiro encontro e promover reflexões para além do espaço do minicurso, na interpretação de Rego (1995), foi ilustrada a visão de Vygotsky sobre a relação entre pensamento e linguagem.

Tal discussão contribuiu para pensar o ensino e aprendizagem de LI, uma vez que esta ultrapassa os limites que dimensionam as perspectivas de língua que a interpretam enquanto uso sistêmico de elementos, pois, como explicado por Rego (1995, p. 76-68) “o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar”, ou, como afirmado por Janks (2016, p. 30), “a língua também é usada para desafiar os modos como as coisas são”.

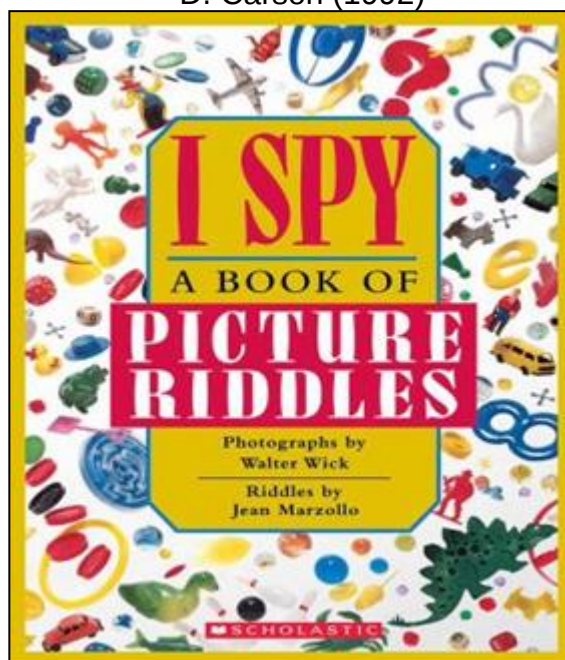
Para Salgado (2002), as instâncias de aprendizagem das crianças não mais se limitam ao contato que elas têm com as pessoas na escola e em casa com a família, por isso, estão, constantemente,

[...] construindo conhecimentos e valores com outros da ordem do virtual – como é o caso das interações com a televisão e com os jogos eletrônicos – ou, até mesmo, através de interações humanas mediadas pela virtualidade possibilitadas pela internet, por exemplo. Temos, nessa rede contemporânea que entrelaça a imagem técnica com o humano, a emergência de outros modos de conhecer, outras formas de perceber o mundo e de outros valores. (SALGADO, 2002, p. 11).

Além disso, tendo em mente o fato de que “o lúdico é muito recorrente nas situações de interatividade a que as crianças são convidadas a participar em seus contatos com a mídia eletrônica”, na visão de Salgado (2002, p. 15), “nada mais instigante, para a criança e para o diálogo do professor com ela, do que admitirmos a atividade lúdica como eixo para o trabalho pedagógico”.

Sendo assim, ao final desse primeiro encontro, compartilhei com os participantes um livro infantil de Walter Wick, Jean Marzollo e Carol D. Carson (1992), chamado *I spy*⁸, tradução literal, “eu espio”, destacado abaixo na Figura 3, o qual apresenta imagens com objetos de todos os tipos, diante dos quais as crianças, a partir de enigmas em versos com rimas, são instruídas a localizar o objeto, os quais são categorizados, possivelmente, pelo campo semântico, como objetos em blocos, na praia, na natureza, redondos e assim por diante.

Figura 3 – Capa do livro *I spy*, Walter Wick, Jean Marzollo, Carol D. Carson (1992)



Fonte: Toronto Public Library.

Então, propus que desenvolvessem com seus alunos uma atividade, um tipo de brincadeira, parecida com a ideia do livro, na qual eles deveriam sentar em roda e, ao meio, dispor diferentes objetos espalhados. Na sequência, seria falada a frase *I spy* e o nome de algum objeto encontrado ali, assim, quando o primeiro participante identificasse o item, ele teria que pegá-lo e falar a frase, automaticamente gerando o ponto a seu favor.

Por exemplo, se houvesse um livro ao meio do círculo, o aluno que descobrisse qual objeto era o *book*, deveria pegá-lo e dizer *I spy a book*, em

⁸ Dados do livro retirados do site da Toronto Public Library. Disponível em: <https://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM218264&R=218264>. Acesso em: 20 jun. 2017.

português, “eu espio um livro”. Nesta fase de instrução, também sugeri aos integrantes que poderiam escolher os itens da brincadeira a partir do conhecimento prévio dos alunos e que, para tanto, seria preciso conduzir uma pesquisa com todos sobre as palavras em inglês que eles já sabiam e as que eles gostariam de conhecer.

Assim, a partir dessa pesquisa, levantando o vocabulário já conhecido e apresentado com maior frequência pelos alunos, as professoras poderiam conduzir o jogo com o objetivo de praticar as palavras já internalizadas por eles, a fim de evidenciar que eles também aprendem a língua no convívio, nas relações com o outro e com os diferentes textos expostos ao seu redor.

Também estimulados pelo exercício de brincar, poderiam ampliar o conhecimento linguístico, partindo do vocabulário para a construção de frases, nesse caso, com o uso do verbo *to spy*, “espionar”, podendo expandir a interação com a língua nos estudos desta e conhecer outros elementos da língua conforme seu envolvimento no meio social, desenvolvendo, assim, a autonomia no processo de aprender, enquanto seres curiosos em fase de constituição do pensamento e linguagem, como ressaltado por Cameron (2001) e afirmado por Salgado (2002, p. 15) ao declarar que “a criança, quando brinca, constrói significados, valores e conhecimentos e, portanto, aprende e se desenvolve”.

A perspectiva assumida com essa atividade é a de que a língua é estrutural e funcional, porém, também tem característica interacional no mundo social, histórico e cultural, uma vez que a compreensão sistêmica da língua pode partir daquilo que os próprios alunos já trazem consigo ao ambiente educativo e, assim, ser estímulo para o desenvolvimento do aprendizado autônomo, motivado pela curiosidade que todo ser humano tem, particularmente as crianças, tal como interpreta Cameron (2001).

Ademais, tendo em vista que a diversão também faz parte do ambiente escolar, na sala de aula de inglês ela é ainda mais significativa, posto que “bons professores são capazes de balancear o estudo sério de inglês com atividades mais lúdicas que eles pensam ser necessárias aos alunos”, conforme descreve Harmer (1998, p. 12, tradução nossa).

Desse modo, também discutimos que a atividade proposta poderia se expandir para a própria dinâmica do livro, de modo a desenvolver um trabalho de categorização dos itens apontados pelos alunos, por exemplo, os relacionados ao ambiente escolar, aos cômodos da casa, às brincadeiras, e assim por diante.

A ideia, logo no primeiro dia de estudo e formação, era evidenciar que a aula de língua pode ser o momento de explorar mais o conhecimento prévio, a imaginação, a criatividade e a curiosidade do aluno, práticas que são pouco adotadas em perspectivas apenas de uso sistêmico da língua.

Tal objetivo está em consonância com as ponderações de Salgado (2002, p. 16) sobre as mudanças sociais que afetam a “educação da geração contemporânea, trazendo um repertório de condutas, valores, linguagens e conhecimentos”, os quais, “ao mesmo tempo em que nos desafiam a rever nossos conceitos e metodologias, devem ser o terreno fértil para o diálogo com as experiências já existentes”.

Assim, para o desenvolvimento do minicurso, fundamentou-se na perspectiva de que é preciso acompanhar os acontecimentos que interferem nas relações humanas e na esfera da cultura social, assumindo uma postura crítica que estimula o processo de significação do mundo, partindo dos atos já vividos para movimentar-se no fluxo da globalização e informação do século XXI.

➤ Segundo encontro

O segundo encontro, no dia 22 de junho, teve a presença de 18 docentes. Foi um momento produtivo, que estimulou o uso da língua a partir de canções e também resultou em aprendizado para mim, a medida que eu fui percebendo os gostos e desgostos, facilidades e dificuldades, crenças e práticas das profissionais ali presentes, e isso me auxiliou no (re)planejamento das reuniões seguintes.

Viver os momentos de formação e estudos, rememorar o vivido, ao relatá-los no diário de campo, após as reuniões, e, no processo de escrita deste relatório e na releitura das minhas narrativas, reviver cada encontro aqui descrito com a perspectiva hoje assumida, é praticar o que Josso (1978, p. 69) nomeia como processo de reflexão, o qual “caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito”. Esta ação torna-se um exercício de desvelamento do mundo tal qual vivem, refletem e narram aqueles que nele se movimentam, conforme conceituam os teóricos de metodologia, Ghedin e Franco (2011).

Assim, neste segundo dia já iniciamos a aula retomando o nome dado ao minicurso, porém, agora em língua inglesa, ou seja, o “Segundo Encontro de Formação e Estudos” do “Minicurso de Inglês” passou a ser *Second Meeting of*

*Teacher Preparation and Studies*⁹ do *Workshop of English*. Essa denominação permaneceu para os seguintes encontros, apenas modificando o número ordinal, também com o objetivo de ensinar tais números em língua inglesa, ao contrário da maneira como algumas abordagens constroem o conhecimento dos mesmos, sendo em forma de lista e sem relação com um contexto.

Neste dia, foram revisados os *greetings*, “saudações”, aprendidos na reunião anterior, ampliado o conhecimento dos mesmos a partir da apresentação de novos adjetivos para dizer como está se sentindo, e também foi apresentada outra forma de fazer a indagação dizendo *how are you doing?*, para significar “como você está?”. Vale ressaltar que a prática das saudações foi uma ação constante no minicurso, que caracterizou o início de todos os encontros, tendo como objetivo significar este exercício cotidiano que abarca relações linguísticas, de comportamento e interação com o outro.

Após um momento de prática, foram compartilhadas duas canções para o estudo do alfabeto, *alphabet*, e dos números de um a dez, *numbers from one to ten*. As cantigas eram: *Alphabet Song*¹⁰ e *Ten Little Indians*¹¹, em português, Canção do Alfabeto e Canção dos Indiozinhos. A dinâmica das canções se deu a partir de alguns movimentos, primeiro a apresentação das mesmas com a ilustração de vídeos legendados em inglês, retirados do site *YouTube*, em segundo lugar, o trabalho com o significado e pronúncia e, por fim, a cantoria coletiva.

Nessa atividade, de cunho funcional, o intuito era aprender o alfabeto e os números de uma maneira mais lúdica e demonstrar que o conhecimento sobre os aspectos que compõem a língua também podem ser estudado a partir da interação com os recursos multimodais, muitos dos quais os próprios alunos já conhecem, como foi o caso do vídeo da Canção dos Indiozinhos, cantada por Bob Zoom, uma formiguinha azul personagem de vários vídeos que trazem músicas cantadas em português, espanhol e inglês¹².

Vale sublinhar que as professoras identificaram no vídeo uma diferença com uma outra versão da canção já conhecida por elas e mais parecida com a versão

⁹ Traduções como esta foram adaptadas para transmitir o significado adequado da palavra “formação”, visto que as traduções literais *training* ou *formation*, duas primeiras opções de resultado no site www.linguee.com.br, não definem o que realmente vem a ser o sentido de “formação” no contexto da profissão professor.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=75p-N9YKqNo>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UncNXNH6m78>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹² Disponível em: <https://www.bobzoom.com.br/>. Acesso em: 20 ju. 2017.

brasileira, na qual a palavra *little*, nesse caso utilizada para expressar junto à palavra *Indian* o diminutivo da mesma, aparecia apenas uma vez em cada trecho, sendo cantada *One, Two, Three Little Indians*, e não, *One Little, Two Little, Three Little Indians*, conforme a versão de Bob Zoom. A partir desse apontamento feito por ela, “ficou evidente que o uso dos recursos multimodais, entre eles o vídeo que ilustra uma canção, já são instrumentos de apoio por elas adotados na prática docente” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 2).

Para Salgado (2002, p. 15), no trabalho pedagógico com o mundo digital, “ter coisas a dizer e ouvir o que outro tem a nos dizer sobre o que se vivencia na relação com a mídia implica em confrontar idéias, relativizar valores e transformar o olhar viciado pelo hábito em um olhar crítico”. Por isso, neste segundo encontro também discutimos a necessidade que temos de dialogar com os alunos sobre os espaços digitais que eles manuseiam no dia a dia, a fim de estimular o senso crítico sobre tudo o que fazemos e aprendemos na esfera virtual.

Ainda, torna-se preciso focalizar que, não somente neste encontro, mas em todos os posteriores, “houve o pedido por parte da maioria das professoras para que fosse escrita a forma de se pronunciar as palavras”, segundo elas isso era necessário para quando estivessem em casa estudando, já que o material de cada aula era enviado por email para estudos individuais (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 2). Diante das consequências, tal súplica foi atendida, porém, várias vezes “frisei que era essencial ter cuidado para não confundir a escrita da palavra com a ‘transcrição’ da dicção de cada uma delas” e sempre incentivei o acesso às pronúncias em sites da internet (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 2).

Para Harmer (1998, p. 10-11, tradução nossa), os adultos “vêm às aulas com uma história longa de experiência de aprendizado”, ou seja, “vêm com seus próprios históricos de sucesso ou fracasso”, como reflexo disso, são frequentemente mais nervosos em aprender do que os jovens. Por isso, sempre que oportuno refletíamos sobre essa questão do aprendizado, para o adulto e para a criança, cada um com as suas características. Então, foi frisado que, além do estudo e dedicação, é importante compreender: “o aprendizado é uma parceria entre professores e alunos” (HARMER, 1998, p. 9, tradução nossa).

Sendo assim, ficou visível que a segurança e o respaldo das professoras aprendizes era ter acesso ao inglês sendo exposto de forma física ali, a cada semana, evidenciando que o momento era formativo, investigativo e de estudo, o

qual seguia com o exercício do próprio planejamento. Tal realidade é registrada nas narrativas das professoras participantes da pesquisa, conforme os dados revelados nas próximas seções.

➤ Terceiro encontro

Ainda no mês de junho, no dia 29, antes do recesso, o terceiro encontro aconteceu com a presença de 12 professoras. Nesta reunião, novamente retomamos os *greetings*, a cada aula sugerindo novos retornos à questão sobre como está se sentindo, e também “indaguei os que estavam presentes quanto à execução da primeira atividade em formato de brincadeira proposta na aula inaugural, alguns responderam que ainda não tinham colocado em prática a dinâmica do círculo com os objetos”, contudo já “tinham recebido as listas das palavras conhecidas pelos alunos e as que eles almejavam saber”, estas que eram colocadas como desafio aos docentes para buscarem inteirar-se sobre tais, fato relatado por alguns durante a aula (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 3).

Além disso, uma professora compartilhou com todos que “houve um aluno dela que trouxe uma listagem de mais de cem palavras, e quando questionado por ela sobre onde as encontrou, a criança do quarto ano respondeu que tinha sido no vídeo game *Minecraft*”, este que funciona como um tipo de jogo de construção utilizando blocos de Lego®¹³ (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p.3). Diante disso, fundamentando-me em Salgado (2002),

[...] aproveitei o relato da professora para dialogar um pouco com a turma de professores sobre a influência que os vídeos games e a linguagem neles produzida têm na vida dos alunos, fato que torna conveniente a exemplificação e o trabalho com o inglês em sala a partir do próprio conhecimento prévio dos envolvidos, seja com os jogos digitais ou com outro tipo de entretenimento. Momentos como o vivenciado pela professora são oportunidades que elas têm em explorar com as crianças o status do inglês na sociedade atual [...] (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 3).

Com as narrativas é possível compreender o sujeito a partir das experiências nas quais ele se situa e age. Assim, no exercício de rememorar, ele conta e simultaneamente aprende, ou seja, vive uma prática constante de formação, uma

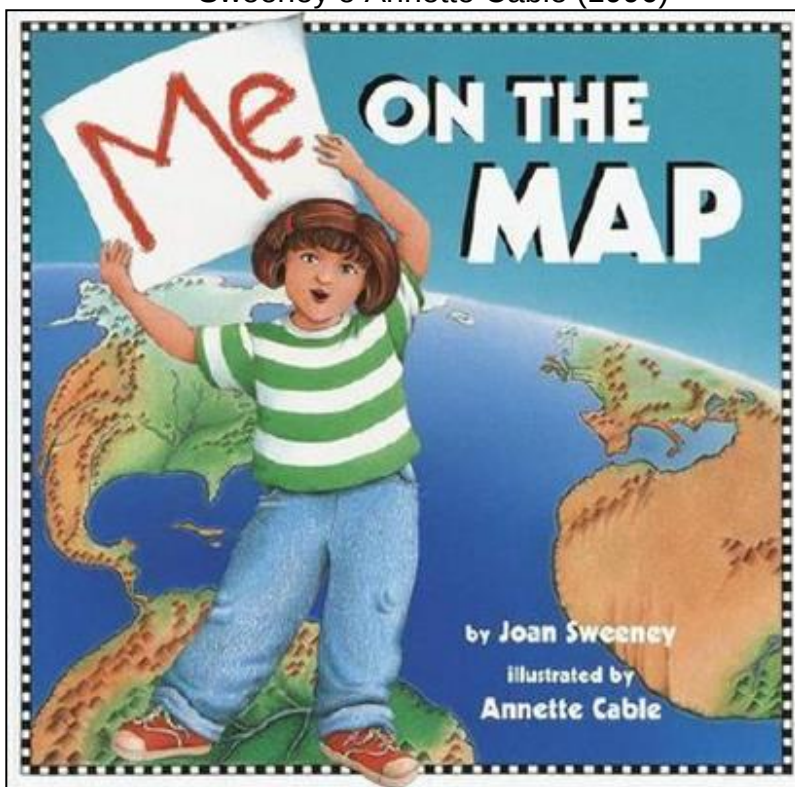
¹³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/games/minecraft-melhores-curiosidades-sobre-o-jogo,f255da397a177ca0d967d676e5114f86t0vbRCRD.html>. Acesso em: 22 ago. 2017.

vez que, conforme Dominicé (1985, p. 89) “não há qualquer modelo final a atingir” e “o essencial da formação reside no processo”. Para o mesmo, o estudo biográfico:

[...] porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação. (DOMINICÉ, p. 86).

Nesta lógica, ainda neste dia, foi exibido um vídeo com a leitura de uma história infantil de Joan Sweeney e Annette Cable intitulada *Me on the Map*, em nossa língua materna, “Eu no Mapa”, conforme a exposição da Figura 4. O livro aborda o sentido de pertencimento e localização geográfica nos diferentes espaços em que as crianças se inserem, como *room, map, house, street, town, state, country*, sendo, “quarto”, “mapa”, “casa”, “rua”, “cidade” (pequena ou do interior), “estado”, “país”.

Figura 4 – Capa do livro *Me on the Map*, Joan Sweeney e Annette Cable (1996)



Fonte: Toronto Public Library¹⁴.

¹⁴ Dados do livro retirados do site da Toronto Public Library. Disponível em: <https://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM218264&R=218264>. Acesso em: 25 jun. 2017.

No que concerne à atividade desenvolvida com a história infantil, no diário de campo, narrei que:

[...] ficou visível a participação de todos no processo de interpretação do enredo que se caracterizava por um linguagem simples e repetitiva, dado que o público alvo de *Me on the Map* são crianças com idade de quatro a oito anos. Além disso, a discussão sobre a pertinência da temática de pertencimento e noção de espaço e identidade confirmou a necessidade em propormos atividades que levem os alunos a ponderar sobre o seu entorno, do seu quarto ao país onde vive, tendo em vista todas as outras crianças que têm a mesma realidade e, ainda, aquelas que não são levadas a pensar nisso [...] (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 3).

A dinâmica proposta subsidiou-se nos estudos de Rocha e Liberali (2017) analisando Evans (2005), ao explicarem que:

[...] levar em conta os letramentos sob a noção das culturas infantis implica distanciarmo-nos de um ensino de línguas demasiadamente focado em itens gramaticais e lexicais, em favor de práticas mais situadas e significativas que levem em conta o caráter multissemiótico da linguagem e também as práticas sociais vivenciadas pela criança nos mais variados contextos [...] (ROCHA; LIBERALI, 2017, p. 132).

Então, foi trabalhado o significado geral da história e também de cada frase, bem como a pronúncia – fator sempre requisitado pelas docentes, principalmente em frases longas, que às vezes incluem trechos que são falados como se fossem uma palavra só, em *chunks*, ou pedaços –, com a finalidade de que fosse manuseada a obra em sala com os alunos em cada contexto escolar.

Com fundamento nos estudos de Rocha e Liberali (2017, p. 139) sobre a perspectiva dos letramentos, considerando que o uso de diferentes textos em diversos formatos, como a leitura de um livro em vídeo, são essenciais nos estudos de língua inglesa, uma vez que a atividade proposta evidencia o “destaque a multimodalidade, ligada à integração de variados modos de construir significado (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) que se adicionam ao texto escrito, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada”.

Desse modo, para concluir o terceiro encontro, a fim de mostrar aos aprendizes frequentes que existem adaptações musicais em português que derivam do inglês – não só de cantigas infantis, como é o caso da canção *Ten Little Indians* –, e que tais poderiam ser uma fonte de aprendizado para eles, foi mostrado o vídeo

da versão country da canção *I swear* de John Montgomery, no Brasil cantada por Leandro e Leonardo com o sucesso “Eu juro”. Todos cantamos juntos e aproveitamos o momento de descontração para discutir as semelhanças e também as diferenças entre as letras das canções, que podem ser interpretadas como um aspecto de divergência cultural.

Com essa atividade final buscou-se evidenciar que a música é assumida como um recurso importante no ato de ensinar e aprender a língua inglesa. A música cantada em inglês está presente em nosso contexto sócio-histórico-cultural, em canções internacionais e nacionais. Por essa razão, no processo educativo, pode ser um estímulo e despertar a curiosidade dos aprendizes, tendo o papel de objeto de aprendizagem, como no caso proposto com a canção *I swear*.

➤ **Quarto encontro**

Na sequência, o quarto encontro ocorreu em três de agosto, visto que em julho as professoras tinham tarefas profissionais a mais para executar e também houve quinze dias de recesso escolar. Nesta reunião estiveram presentes dez integrantes do grupo e também contamos com a participação da professora coordenadora do projeto PPGEdu/OBEDUC/UFMT e orientadora da minha pesquisa, Dra. Simone Albuquerque da Rocha. É válido citar que as dez docentes reunidas no quarto encontro foram as que permaneceram envolvidas na formação e nos estudos da língua inglesa para o ensino com crianças até a conclusão do minicurso.

Iniciamos a aula lembrando as saudações, *greetings*, a partir da adivinhação de figuras que as representavam, tendo em vista que atividades que colocam em prática os conhecimentos sistêmicos e acumulativos também são necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Um dos argumentos da pesquisa é que, ao assumir uma concepção de linguagem e ensino e aprendizagem de língua inglesa que a considere um meio gerador de movimento, interação e construção de novos significados, é necessário articular exercícios que permitam a ampliação dos conhecimentos de mundo e de uso de língua.

Desse modo, neste dia foram exploradas as cores, *colors*, e os animais, *animals*, com dinâmicas que incorporaram os dois elementos de maneira a exemplificar um modo diferente de abordá-los para além de uma simples listagem de cores e/ou animais, atividade que poderia ser aplicada aos contextos de prática das

professoras. Então, inicialmente foram revisadas as cores primárias e secundárias que apareciam em uma figura de uma piscina de bolinhas. Digo “revisadas”, pois a grande maioria já as conhecia. Isto foi feito a partir do questionamento *what colors do you know?*, “que cores (em inglês) você sabe?”. O exercício foi complementado com algumas cores que não apareciam na imagem, com o pronunciamento das próprias docentes, uma vez que “o meu auxílio foi mais solicitado nas pronúncias” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 4).

Em seguimento, foram expostas figuras que caracterizavam a natureza, com a exibição de animais, para que fossem trabalhados os nomes dos animais em língua inglesa. A proposta era fazer um levantamento dos animais já conhecidos e construir conhecimento a partir da indagação *what animals do you know?*, “que animais você conhece?”, na resposta expressando *I know the rabbit*, “eu conheço o coelho”, por exemplo, e assim sucessivamente. Dialogamos, a partir de uma dinâmica na qual eu questionava e elas respondiam individualmente, porém, foi proposto que tal atividade poderia ser desenvolvida em duplas nas quais os alunos compartilhariam com os colegas, em inglês, o que sabiam sobre as cores e os animais.

A seguir, foram expostas figuras com outros bichos a serem estudados, e então era ampliada a frase para incluir a cor do animal, pronunciando *I know the rabbit is white*, ou seja, “eu sei que o coelho é branco”. Neste processo, “foi observado por alguns sujeitos que o verbo *know* aparecia nas duas frases com traduções diferentes, mas que seus significados eram parecidos, se não o mesmo, uma vez que quando se conhece algo, sabe-se informações sobre tal” (Diário da pesquisadora, 2017, p. 4).

Nesse sentido, sabendo que as crianças são curiosas e gostam de contar histórias e falar sobre assuntos que lhes são interessantes, essa atividade também se fundamentou na premissa de que elas trazem o conhecimento à aula, ampliam e reproduzem o que assimilaram, nesse caso, com repertório em inglês, tal como evidenciam Rocha e Liberali (2017) e Liberali (2017).

Essa dinâmica foi proposta com base nos fundamentos da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que a atividade objetivou expandir o conhecimento das cores e animais partindo de uma indagação que pode ser aplicada a outros assuntos e, assim, ampliar a interação com o outro, a construção

dos significados representados na imagem e os sentidos atribuídos e articulados no diálogo.

Vale sublinhar ainda que neste dia uma professora, esta que não continuou o curso por razões de mudança de escolas quando foi chamada para assumir um concurso de professores do município, relatou que, com o seu envolvimento no minicurso, “seus alunos passaram a identificá-la como *teacher*, ‘professora’, e no momento da chamada para registro das presenças, eles respondiam usando *present*, ‘presente’” (Diário de campo da pesquisadora, p. 4).

Para esta aula, com a ajuda das imagens, um dos objetivos também era trabalhar os conceitos gramaticais *how many* e *how much* enquanto perguntas para se saber a quantidade de algo existente em algum lugar e, também, seria construído o conhecimento sobre o verbo existir, em inglês *there is* e *there are*, contudo não houve tempo suficiente para a explicação.

Tal realidade foi corriqueira ao longo do minicurso, fato que apontou a carência de tempo para se desenvolver tais conceitos gramaticais que eram mais complexos e também, “contribuindo com a própria experiência, em futuras ações, é essencial rever a noção de tempo e de quantia de conteúdo para duas horas de aula” (Diário de campo da pesquisadora, p. 4). Embora seja evidente que em alguns momentos o que aconteceu foi o uso do tempo para diálogo, a partilha de vivências, entre outras ações que ocorrem em qualquer instância de ensino e aprendizagem e que, em muitos casos, não são computadas para caber no prazo, ou, quando são, não lhes são designadas muito tempo para execução.

Vale pontuar que, como realçado no capítulo três, a escassez do tempo também é um dilema para o professor de LI na escola pública que trabalha com uma hora, às vezes duas, ou até menos de uma hora de carga horária semanal (PAIVA, 2003).

➤ Quinto encontro

No quinto encontro, em dezessete de agosto, foi revisada uma parte do conteúdo já discutido, entre eles os *greetings*, agora sendo descritos em diálogos que comunicavam ações feitas naquele horário do dia, com o intuito de identificarem qual saudação caberia em cada situação. Para tanto, algumas professoras me auxiliaram na dramatização dos diálogos para expor a situação e praticar estruturas e vocabulário em língua inglesa.

Assim, foi trabalhada a língua nas frases de forma que não era muito urgente o uso da tradução, pois a partir de palavras-chave as participantes conseguiram assimilar o sentido da frase e compreender a expressão. Ademais, foram reconstruídas algumas ideias trabalhadas na última aula para os colegas que estavam ausentes, isso se sucedeu a partir de uma explicação dos próprios profissionais que relataram o encontro anterior, os conhecimentos assimilados.

Vale destacar que, na condição de aprendizes, as professoras exigiam a tradução das palavras e frases estudadas, e tal realidade contribui para dimensionarmos o quanto a AGT ainda é uma perspectiva de língua ativa no processo de ensino e aprendizagem de inglês, conforme evidenciam Richards e Rodgers (1986) e Leffa (1988). Para Harmer (1998, p 30, tradução nossa), o foco na AGT não oferece ao aluno oportunidades de “ativar o seu conhecimento da língua”, portanto, o perigo está no fato de que tal abordagem “ensina as pessoas sobre a língua e realmente não as ajuda a aprender a língua em si”.

Então, no que concerne a essa necessidade, “foi argumentado que não podemos depender totalmente da tradução para a aprendizagem e que muitas vezes ela tampouco é precisa”, conseqüentemente, “houve momentos no decorrer do minicurso em que isso se consolidou, porém constatei que para poder desenvolver um trabalho mais profundo de socialização e ressignificação de outras perspectivas precisaríamos de mais tempo para estudos” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 5).

Com o intuito de romper com ideais de visões estruturalistas e funcionais de língua e ensino e aprendizagem de língua e, assim, ampliar as perspectivas de mundo e do que significa aprender, no quinto encontro os docentes foram provocados a articularem uma ação investigativa com seus alunos, na qual eles teriam que buscar a língua inglesa posta ao seu redor no cotidiano da vida pessoal e escolar.

No movimento de *brainstorming*, ou “discussão/troca de ideias” foi reconhecido que os alunos encontram o idioma inglês em: fachadas, placas, cartazes, em roupas e calçados, propagandas, no próprio vídeo game, em aparelhos eletrônicos, dentre outros diversos meios de expressão e comunicação que, com os avanços tecnológicos circulam o mundo, tal como analisam Duboc e Ferraz (2011) e Finardi e Porcino (2014).

Atividades como as que provocam *brainstorming*, a ação investigativa, o ato de deduzir, de se colocar no lugar do outro e pensar como se fosse tal, são formas de relacionar o mundo fora da sala com o que é construído lá dentro, fator determinante no processo de ensino e aprendizagem com as crianças, conforme revelam as pesquisas de Cameron (2001) e Rocha e Liberali (2017).

O encaminhamento às professoras foi que os estudantes deveriam registrar seus achados de alguma forma, a partir de fotos, desenhos, textos narrativos, e outras maneiras que lhes fossem oportunas. Segundo Harmer (1998, p. 9, tradução nossa), “conseguindo que os alunos façam vários tipos de tarefa como exercícios escritos, redações ou estudo é a melhor forma de encorajar a autonomia do estudante”.

Sobretudo, o objetivo da atividade era conscientizar os alunos sobre a importância do inglês – representado não só em produtos, marcas, discursos estrangeiros, mas na fachada do comercial na esquina da escola –, a partir dos dados que eles próprios iriam recolher, ou seja, a ideia era proceder do conhecimento e análises por eles compartilhadas para discussão, construção de significados e atribuição de sentidos sobre a língua e o seu papel no mundo contemporâneo.

Duboc e Ferraz (2011), interpretando Monte Mór (2009; 2010; 2011), que discute o letramento crítico “como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno”, explicam que “tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária, e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças”. Nesse encontro, então, o objetivo da proposta também era (des)construir ideias sobre o *status* do inglês na sociedade e as finalidades em aprender a língua, além de estimular a observação do entorno a partir do qual conhecemos muito sobre os elementos que consumimos, produzimos, acessamos.

Para tanto, decidi ser interessante mostrar alguns exemplos do que poderiam ser dados que as crianças iriam reunir. Assim, fiz o meu próprio levantamento a partir de algumas fachadas de comércios que encontrei no bairro residencial onde minha casa está localizada. Minha intenção era mostrar que normalmente imagina-se que o inglês só é encontrado no shopping e/ou no centro das cidades, nas lojas famosas, mas não, a língua está em todo lugar, muito pelo contrário do que ditam as crenças populares, é difícil encontrar escritos de qualquer gênero que não trazem,

no mínimo, uma palavra em inglês. Por exemplo, se cogitássemos uma pesquisa onde fôssemos adentrar cada ambiente em um bairro, residência e comércio, provavelmente iríamos observar ao menos um item com registros em língua inglesa, para citar um exemplo: *made in china*, “feito na China”.

Então, ao expor minhas fotografias, foi possível exemplificar a atividade, preparar as participantes do minicurso para o que elas poderiam vir a conhecer a partir da ação investigativa com os alunos, além de trabalhar o vocabulário apresentado nos registros feitos. Assim, compartilhei fotos de fachadas de duas lanchonetes com uma distância de 30 metros uma da outra que vendem *hot dog*, uma é *Garagem Hot Dog* e a outra *Dog Mania*, um bar próximo que se nomeia *Pinga's bar*¹⁵, uma mecânica que conserta transporte de ônibus, denominada *Rodo bus*, uma “parada técnica ou obrigatória” para muitos da região na Conveniência *Pit Stop*, uma outra mecânica especialista com o nome *Rei dos Pneus Auto Center*, mais uma mecânica automotiva, *NandoS Car*, um centro físico com o nome *W Fitness Academia*, já outro nomeado *Mega Fitness*, uma loja de suplementos que se chama *Top Muscle*, e, por fim, uma loja de roupas chamada *Padilha Magazine*.

Deste modo, no quinto encontro, a partir dos olhares e expressões, percebi muitos interessados na atividade proposta, “já pensando em seus contextos, alguns até se pronunciaram sobre outras possibilidades que provavelmente os alunos destacariam, entre elas fachadas de salão de beleza, rótulos e embalagens de alimentos, e outras” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 5).

Assim, interpreta-se que o delineamento e a composição da narrativa colocam em exercício a imaginação, a criação e a autonomia do professor, que se torna investigador de sua própria prática, já que ao relatar suas memórias e contar sua história, indaga-se sobre suas incertezas e instabilidades, abrindo a sua visão e percebendo outras possibilidades em um universo que até então lhe parecia fechado e sem opções para emancipação, tal como afirmam Nóvoa e Finger (2010).

Ao final, a partir da apresentação e explicação conceitual, também recomendei aos docentes que com a pesquisa dos alunos poderia ser trabalhado o elemento gramatical *How many* e *How much*, utilizados para indagar sobre a

¹⁵ A palavra “pinga” não é estrangeirismo, por isso apenas o apóstrofe “s” e a palavra “bar” recebem ênfase, embora a própria palavra “bar” seja um cognato, isto é, uma palavra no inglês que parece com o português e tem o mesmo significado, no nome *Pinga's bar* ela é inglês uma vez que se fosse português estaria escrito “bar da pinga”. O mesmo critério é utilizado na apresentação dos registros em inglês que não contém uma expressão inteira em LI.

quantidade de algo, ou seja, “quanto(a)/quantos(as)”, de uma maneira que seria calculado e poderia ser tabulada a quantia de alunos que encontraram o uso da língua inglesa em determinados meios de comunicação e expressão. Por exemplo, questões como *How many hot dog restaurants?*, “quantos restaurantes de cachorro quente?”, poderiam ser feitas aos alunos e, se possível, eles mesmos se indagarem a fim de praticar o idioma em uma atividade que partiu de conteúdo revelado por eles próprios.

Para além dos saberes, habilidades e conteúdos explicitados na matriz curricular da SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011), que expõe uma estrutura instrumental das visões estruturais e funcionais de língua, nesse encontro e nos outros se buscou colocar em prática o conhecimento do inglês assimilado com os estudos, tendo as temáticas desenvolvidas como meio e estímulo para o uso da língua, motivando a interação com o outro e com os diferentes textos, de modo a viabilizar a construção de sentidos de mundo problematizados nos registros orais e escritos.

➤ **Sexto encontro**

Na sexta reunião, em 24 de agosto, novamente iniciamos retomando os *greetings*, sempre com o intento de expandir o conhecimento linguístico já assimilado, neste caso, no ato de saudar alguém. Para tanto, foram apresentados alguns diálogos curtos com lacunas para preenchimento das saudações. Os mesmos foram expostos nos slides e nós interpretamos coletivamente, às vezes eu ajudava, fazendo a dramatização com outra professora. Para Harmer (1998, p. 55, tradução nossa), existem algumas ideias que o professor adota para ajudar os alunos a compreender, principalmente quando são iniciantes lidando com conceitos simples, entre elas está o uso de “objetos, figuras, desenhos, gestos e expressões”.

Assim, as professoras presentes na aula utilizaram a estratégia de identificação das palavras-chave para compreender a ideia e completar o exercício. Além disso, pude observar o quanto de vocabulário eles já haviam internalizado, e quando um não lembrava um outro colega sempre ajudava, explicando ou dando a resposta.

Harmer (1998, p. 52, tradução nossa), ao ponderar sobre como ensinar língua, explica que “existem quatro coisas que os alunos precisam fazer com a língua ‘nova’: ser exposto a ela, compreender o seu significado, compreender a sua

forma (como é construída) e praticá-la”. As aulas desenvolvidas no minicurso também tiveram tal perspectiva como base para a elaboração das atividades, das sequências de conteúdos e encaminhamentos às propostas.

Diante disso, nesse dia de estudo e formação foi possível o aprofundamento nos conceitos *How many* e *How much*, justificado na descrição da última aula, posto que seria necessário aprendê-los para conduzir a proposta de atividade como fora sugerida anteriormente.

Com exercícios práticos a partir da exposição de imagens de elementos característicos do ambiente escolar, foi trabalhada a explicação de *How many*, para objetos contáveis, e *How much* para incontáveis, junto com o verbo existir *There is*, para o singular, e *There are* para o plural. Para praticar, utilizamos a própria sala de aula como objeto de estudo, *how many students are there in the class?*, “quantos alunos há em sala?”, quantos professores, cadeiras, lousas, e outros. Também foi exemplificado o uso com o alfabeto para indagar quantas letras há nas palavras, nos nomes dos alunos, quantas vogais e consoantes, e assim por diante.

O ensino torna-se significativo quando abordado de uma forma contextual, subsidiado pela teoria voltada à prática do aluno, valorizando o conhecimento de mundo que o mesmo traz consigo dos diversos espaços nos quais a formação escolar, humana, social acontece, conforme revelam Rocha e Liberali (2017) e Liberali (2017).

Observei que os componentes gramaticais como os estudados no sexto encontro foram um pouco mais difíceis de internalizar. Sobre esta realidade, “uma razão para tal pode ser o fato de que as duas expressões (*How much...?/How many...?*) são utilizadas para se referir a algo que o equivalente no português é expresso com uma palavras apenas (quanto(a)/quantos(as), e as conjugações do verbo existir/haver)”. De qualquer forma, como notado ao longo de todo o minicurso, as professoras se empenharam para compreender e se dedicaram nas atividades planejadas e desenvolvidas em sala.

Os sujeitos, na contemporaneidade, não são universais e imutáveis, conseqüentemente, não há linearidade e homogeneidade na relação intersubjetiva. Nesse cenário, as narrativas, enquanto objeto de estudo, são indubitavelmente significativas para a investigação e a formação, pois, de acordo com Delory-Momberger (2014), viabilizam a partilha de papéis entre os sujeitos envolvidos,

sendo que o pesquisado pode ser investigador de si e, ao pesquisador, é dada a oportunidade de entender as análises do pesquisado sobre si mesmo.

➤ Sétimo encontro

No sétimo encontro, em 14 de setembro, após os *greetings*, mais uma vez revisamos a gramática discutida na aula anterior, agora aproveitando para discutir horas, *hours*, dias, *days*, da semana, *week*, meses, *months* e ano, *year*. As professoras assimilaram algumas palavras de imediato, como *hours* e *days*, para compreender as demais, foram relevantes dicas como *january, february, march...december (months)*, “janeiro, fevereiro, março...dezembro”, 2017 (*year*) e *Monday, Tuesday... Sunday (week)*, “segunda-feira, terça-feira... domingo”. Em seguida, foram feitas perguntas que questionavam sobre a quantia de dias em uma semana, por exemplo, *how many days are there in a week?*, *how many months are there in a year?*, “quanto meses há em um ano?” entre outras.. Para aqueles que faltaram na última aula de agosto, os próprios colegas da turma explicaram e me auxiliaram na dinâmica. As docentes também dialogaram em pares, conduzindo suas próprias perguntas como *how many days are there in december?*, “quantos dias há em dezembro?” e outras.

A atividade teve como propósito praticar a estrutura, os números e as palavras vocabulário estudadas e, objetivando expandir o conhecimento ali construído, foi proposto que na sala de aula, com as crianças, poderiam ser desenvolvidas atividades de pesquisa, entrevista e brincadeiras trabalhando tais conceitos relacionados à escola, aos aniversários, nascimentos, eventos importantes na vida das crianças e no mundo, por exemplo.

Na sequência, discutimos três tirinhas das histórias de *Monica's Gang*, ou “Turma da Mônica”, as quais, como observado e também conforme os relatos das professoras, foram fáceis de interpretar por incluírem ilustrações que favorecem a compreensão dos significados e do humor presente no texto. As docentes apreciaram saber que existe a versão de “Turma da Mônica” em língua inglesa, se divertiram aprendendo os nomes dos personagens principais, Monica (Mônica), Jimmy Five (Cebolinha), Smudge (Cascão) e Maggie (Magali), analisando as ideias expressas e a linguagem utilizada nos textos.

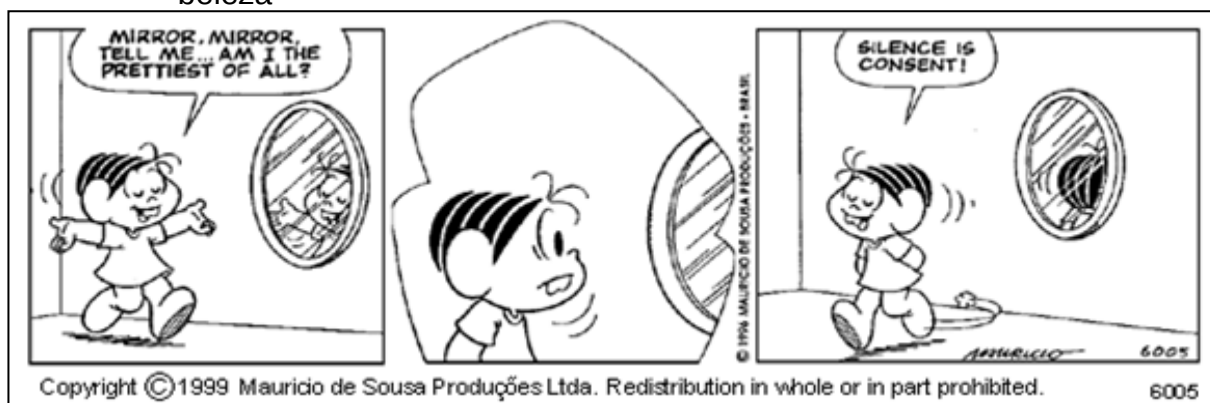
A atividade fundamentou-se na visão de Harmer (1998, p. 68, tradução nossa) sobre leitura, quando o pesquisador afirma que “bons textos de leitura podem

introduzir tópicos interessantes, estimular discussões, despertar respostas criativas e ser o ponto de partida para aulas coerentes e fascinantes”.

As três tirinhas destacam alguns dos personagens da Turma da Mônica em situações cômicas, abordando assuntos diferentes, que poderiam gerar discussões interessantes em sala de aula com as crianças, fato evidenciado pelas professoras, posto que discutem dilemas do cotidiano dos alunos, como destacado abaixo. Vale ressaltar que a ideia de adotar os temas como enfoque dos textos partiu das reflexões das professoras.

Uma das tirinhas trouxe a personagem Mônica em frente ao espelho, indagando-o como a bruxa da história da Branca de Neve, sem respostas, Mônica confirma que o silêncio é consentimento (*silence is consent*), como evidente na Figura 5, abaixo. A outra mostrou a mãe do Cebolinha, após concluir a faxina da casa expressando ao filho que toda sujeira estava no lixo e, ao procurar, Cebolinha encontra Cascão no depósito de lixo, conforme a Figura 6 (p. 108). Por fim, a última expôs as mães do Cascão, da Mônica e da Magali lendo histórias de dormir para seus filhos: a primeira contava a história dos Três Porquinhos, a segunda, da Chapeuzinho Vermelho, e a terceira, lia a receita de um prato doce, de acordo com a Figura 7 (p. 108).

Figura 5 – Tirinha com a personagem Mônica para trabalhar os estereótipos de beleza



Fonte: Teacherondemand.wordpress.com¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <https://teacherondemand.wordpress.com/tag/monicas-gang/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Figura 6 – Tirinha para trabalhar valores de higiene, limpeza, bullying e respeito



Fonte: Teacherondemand.wordpress.com¹⁷.

Figura 7 – Tirinha para trabalhar a importância da leitura e os interesses



Fonte: Blog Pluralidade cultural e ética¹⁸.

Ao final do encontro também trabalhamos com uma versão da canção *Head, Shoulders, Knees and Toes*, no Brasil, gravada por Xuxa com o título “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”. Ao estudar a letra e a pronúncia, os docentes identificaram que a palavra *toes* não significava pé, e sim, dedos do pé, posto que, de acordo com eles, a palavra para pé é *foot* (singular) e *feet* (plural). Contudo, chegamos à conclusão que a escolha da palavra ali deve ter sido com base em critérios de melodia musical ou alguma adaptação da própria tradução em português, fato também reconhecido na canção *Ten Little Indians*.

Segundo Harmer (1998, p. 108, tradução nossa), o vídeo escolhido para ser trabalhado na aula de inglês precisa ser de acordo com o nível e interesse dos alunos, além disso, o vídeo é mais dinâmico que o áudio, posto que “falantes podem

¹⁷ Disponível em: <https://teacherondemand.wordpress.com/tag/monicas-gang/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

¹⁸ Disponível em: http://pluralidadeculturalleetica.blogspot.com.br/p/blog-page_8.html. Acesso em: 20 ago. 2017.

ser vistos”, “seus movimentos corporais dão dicas do significado, o mesmo se aplica às roupas que eles vestem, suas localizações”, e ainda há a contribuição das imagens de fundo.

Assim, utilizaram-se duas versões da canção *Head, Shoulders, Knees and Toes*, uma mais lenta, para aprender, e outra mais rápida, para cantar e dançar. Recursos como as cantigas, principalmente as que trazem o vídeo, são sempre bem acolhidos por professores, principalmente nos anos iniciais, em que a ludicidade pode contribuir de maneira expressiva no processo de ensino e aprendizagem.

➤ Oitavo encontro

No dia vinte e um de setembro, já em reta final, eu observava que muitas professoras estavam

[...] se apropriando do conhecimento da língua com maior firmeza e segurança, contudo havia outras que, por motivos de ausência em dois ou três encontros, se silenciavam mais durante as aulas e em atividades nas quais era pedido que cada uma individualmente se expressasse, era preciso auxiliá-las. Por outro lado, as profissionais assíduas no minicurso se empenhavam nas atividades sem muitos obstáculos [...] (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 8).

Pelo relato de algumas docentes e também como afirmado nas narrativas, no decorrer do minicurso o conteúdo estudado ali foi aplicado em sala de aula, às vezes de maneira diferenciada para apropriar-se ao contexto. Diante disso, foi possível interpretar que as professoras que estudavam a matéria nas quintas-feiras com o grupo maior, reviam e rearticulavam a mesma para o seu *locus* de atuação e, na sequência, aplicavam-na em sala, com isso, tinham maior desempenho nos estudos da língua inglesa, uma vez que o conteúdo era consultado e praticado diversas vezes na mesma semana. Como professora de língua inglesa, “tal movimento é o que eu sempre peço aos meus alunos, muitas vezes ilustro dizendo que aprender inglês é igual a tocar um instrumento ou praticar um esporte”, ou seja, “é preciso frequentemente estar em contato com o objeto de estudo, consultando a teoria e praticando com a finalidade de ter mais fluência naquela atividade” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 8).

Assim, tendo em vista as observações e os pronunciamentos das professoras durante as aulas, identifico que ao longo do minicurso as docentes se dedicaram às discussões sobre o que significa ensinar e aprender LI e em como proceder com os

estudos da língua. Nesta ótica, Cunha (1997, p. 188), ao ponderar sobre o trabalho de registro e reflexão no ato narrativo, analisa que o mesmo “pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória”.

Considerando isto, na oitava aula levei às participantes do minicurso uma pasta contendo textos de diferentes gêneros que discutiam a temática diversidade, posto que a mesma é pertinente para o aprendizado de línguas e culturas, e também pode auxiliar na desconstrução de estereótipos existentes em sala.

Entre eles, foram compartilhadas outras três tirinhas da Turma da Mônica, que apresentavam vivências de cada personagem principal; um canção de Michael Jackson, intitulada *Black or White*; três poemas, um que abordava a questão da diversidade a partir da metáfora de um quebra-cabeça, outra como uma súplica por respeito e amor *To Us*, “Para nós”, a terceira, que ilustrava o tema partindo da perspectiva de uma caixa de giz de cera; e, por fim, uma cantiga em forma de poema com rimas sobre o ABC da melancia, *Watermelon ABC's*.

Tais escolhas de textos foram feitas com base nas perspectivas de Harmer (1998, p. 69, tradução nossa) ao explicar que, dentre os textos que o professor pode querer trabalhar com os alunos, cabe o estudo de “artigos de revistas, cartas, histórias, cardápios, propagandas, relatórios, extratos de peças teatrais, receitas, instruções, poemas, e material de referência”.

Com o intuito de promover um ambiente de ensino e aprendizagem que valoriza a curiosidade, a pesquisa e a descoberta, foi avisado às professoras que os textos seriam discutidos na próxima aula, portanto, elas tinham uma semana para explorá-los e trazerem os achados.

Assim, neste dia, continuamos os exercícios de prática com *How many* e *How much*, agora com a exibição de três cantigas em vídeos do *Youtube*, ensinando os meses¹⁹, dias²⁰ e números²¹. Primeiramente, eles foram assistidos, foi trabalhada a pronúncia e o sentido das ilustrações escolhidas para expressar, por exemplo, os meses do ano, sendo que o vídeo trazido era norte-americano, logo, a ideia exposta para cada mês comunicava a cultura deles. Aproveitei esta observação para propor uma atividade para a sala de aula dos docentes, na qual eles trabalhariam os meses

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IPeAo1hz8GA>.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQsyHoLudQ>.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e0dJWfQHf8Y>.

e pediriam aos alunos para que representassem a sua perspectiva de cada mês, uma vez que é preciso existir um equilíbrio entre a língua e as capacidades e interesses dos alunos, tal como discute Harmer (1998).

Nessa fase final o objetivo era ter acesso a língua de diferentes formas, significá-la e construir práticas que podem servir como aprendizado às professoras enquanto aprendizes e também profissionais preocupadas com a educação escolar e formação humana das crianças. Neste sentido, Rocha e Liberali (2017, p. 129) interpretando Moon (2000) e Cameron (2001, 2003), explicam que o desenvolvimento linguístico não é único objetivo nessa fase escolar, pois, “a aprendizagem de línguas na infância auxilia o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança”.

Após os momentos de estudo dos significados do vídeo e de canção, além da revisão do vocabulário e pronúncia, dois exercícios escritos foram distribuídos para praticar o conteúdo, um em que era preciso colocar os meses em ordem, outro que requeria a identificação do dia da semana que vinha antes e depois, trabalhando as palavras *yesterday*, “ontem”, *today*, “hoje” and *tomorrow*, “amanhã”. Também foi compartilhada a fonte na internet para buscas futuras e durante a aula a acessamos, para ilustrar a dinâmica do site²². Além disso, ao final da aula, cantamos mais uma vez as três canções.

➤ **Nono encontro**

Em vinte e oito de setembro, tivemos nossa penúltima aula do minicurso de inglês. Com o objetivo de lembrar e reestudar o conteúdo já discutido, partilhei com as docentes mais material impresso para inclusão na pasta ofertada. Dessa vez, foram revisados explicações e exercícios práticos para fixação, também como possibilidades de ampliação para atividades a serem desenvolvidas na própria sala de aula em cada contexto escolar. O conteúdo nas impressões destacavam, mais especificamente, pontos gramaticais abordados ao longo do minicurso, entre eles, o verbo *to be*, as saudações, os pronomes pessoais, de objeto e posse, os pronomes demonstrativos, as cores, os animais, o verbo existir, *how many* e *how much*, os itens da sala de aula e ao final, alguns recadinhos de incentivo na dedicação do aprendizado. A ideia era fornecer às docentes um conjunto de recursos que foram

²² Acesso ao site pelo endereço eletrônico: www.worksheetfun.com.

construídos ao longo do minicurso e complementados com o material da pasta, a fim de que estes fossem manuseados no desenvolvimento de práticas de estudos da língua inglesa com suas crianças, de tal maneira que as docentes pudessem sentir menos angústias ao trabalharem com a LI em sala de aula.

Para além do rememorar a matéria, a meta aqui era propor um momento de troca de atividades e vivências, posto que, ao explorarmos o material, os docentes que ali estavam se expressavam sobre ações já conduzidas, viabilidade para seus contextos de prática, além de novas ideias que surgiam. Ao final, não houve tempo para trabalharmos os textos sobre diversidade distribuídos na semana anterior, contudo, mostrei o vídeo da canção de Michael Jackson, *Black or White*, e recomendei o exercício de análise individual ao longo da semana.

Cunha (1997, p. 187) considera o “trabalho com narrativas profundamente formativo”, por isso, sua utilidade em processos de formação docente é de suma relevância. Para a autora, esta é uma dinâmica flexível, a qual oportuniza ao profissional rememorar o que já foi feito e dito e, com apoio da reflexão, tal ação pode provocar a reconstrução de conceitos, posicionamentos, práticas, entre outros princípios valorativos e formativos.

Assim, narrar pode propiciar atos de ressignificações e transformações que são fundamentais para a formação, já que, segundo Cunha (1997, p. 187), “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” e, com isso, “a narrativa não é a verdade lateral dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”.

➤ **Décimo encontro**

O último encontro ocorreu em cinco de outubro, com um momento de estudo e outro de confraternização e avaliação do minicurso.

Foram apresentados mais dois materiais, ambos que discutiam datas comemorativas, uma em outubro e a outra em dezembro, *Halloween*, “Dia das bruxas”, e *Christmas*, “Natal”. Foi compartilhado um site que traz vídeos com cantigas sobre as comemorações, acompanhados de exercícios escritos, os quais foram levados impressos para serem adicionados à pasta.

Novamente houve um momento de apontamentos sobre a questão contextual dos vídeos e dos exercícios extraídos do site que promove o aprender de inglês para

crianças. *LearnEnglish Kids*²³ foi criado pelo consulado britânico, *British Council*, e, por tal razão, os vídeos reproduzem uma perspectiva cultural eurocêntrica do que representam as tradições, especialmente a cantiga sobre o Natal, que ilustra a data comemorativa na letra da canção e nas imagens do vídeo a partir do Papai Noel em um trenó com suas renas no céu sobre uma casa com chaminé²⁴. Diante disso, foi sugerido que daria para se criar a própria canção e representação a partir desta.

O outro, sobre o *Halloween*, já era mais genérico e abordava a questão do esqueleto, pois, segundo a letra musical, não deveríamos ter medo dele já que vive dentro de nós²⁵. Nos exercícios impressos junto com as letras das canções foram discutidos e interpretados os significados e praticadas as pronúncias. Pude perceber que “as docentes gostaram de aprender e algumas já se expressaram quanto ao uso dos vídeos e do material em sala para desenvolverem discussões sobre as datas comemorativas e a possibilidade de aprendizado e interação *online* a partir das fontes compartilhadas” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 10).

Considerando as possibilidades que a perspectiva dos letramentos fornece às esferas de estudos de língua inglesa, atividades como esta tiveram como base as ideias de Duboc (2011) interpretando Lankshear e Knobel (2003), ao explicar que, com essa visão:

[...] propõe-se a quebra de primazia do conhecimento propositivo tradicionalmente transmitido nas escolas – herança da filosofia positivista – em função do surgimento de novas características do conhecimento na era digital, dentre as quais a construção, a colaboração, a distribuição e a negociação entre sujeitos em mundos virtuais. (DUBOC, 2011, p. 731).

Os últimos minutos da aula foram usados para um diálogo sobre o minicurso, o conhecimento assimilado, a contribuição à prática. Com isso, não houve tempo para trabalhar os textos sobre diversidade, todavia, prometi uma aula virtual e maiores explicações escritas via email e no grupo do *WhatsApp*. Vale ressaltar que ao longo do minicurso foi utilizado o aplicativo citado como recurso de contato, reflexões sobre o aprendizado e também para estudo a partir de postagens de tirinhas, memes, recados, canções, entre outros materiais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, principalmente de uma língua adicional.

²³ Acesso em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>.

²⁴ Acesso em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/santa-santa-high-the-sky>.

²⁵ Acesso em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/the-scary-skeleton>.

Com a exposição dos encontros, buscou-se evidenciar como foram desenvolvidas as aulas que tinham como intuito contribuir com o aprendizado de língua das docentes e também com as ações de estudo da LI em seus contextos de atuação. Assim, diante das descrições e análises, observa-se que as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua, que têm como fundamento a interação no mundo sócio-histórico-cultural, são bastante válidas, tendo em vista os objetivos do minicurso e da pesquisa, pois permitem o acesso à língua a partir de diferentes textos e de diversas fontes, com características multimodais, promovem o trabalho em grupo com atividades de dramatizações, pesquisas e brincadeiras, e estimulam o uso da língua a partir de atividades que oportunizam a construção de significados e sentidos com o outro e com a LI na exposição, discussão, interpretação coletiva, estudo sistêmico e exercícios de prática do idioma.

A seguir serão destacadas as análises de duas docentes que participaram do minicurso e se dispuseram a relatar suas observações sobre a formação e os estudos de língua inglesa para o ensino com crianças.

6.2 Eixo 2 – Primeira e terceira aula: percepções das professoras sobre sua formação em LI a partir dos (re)encontros com a língua e os sentidos atribuídos às vivências

Além das entrevistas, os destaques das narrativas dos diários de campo da pesquisadora e também das participantes, abaixo expostos, sinalizam a influência do conhecimento que foi articulado a partir do envolvimento das professoras nestes períodos de estudos na prática e nas vivências do cotidiano das mesmas, nos momentos de (res)significações e (re)ações que alimentam o exercício da profissão.

Acerca desta dedicação contínua, André (2016, p. 30), ao discorrer sobre a evolução das perspectivas sobre formação docente, inicial e continuada, reitera que:

[...] a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança. (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Tendo isto em mente, como já evidenciado na seção anterior, dia oito de junho do ano atual foi realizado o primeiro encontro do minicurso de formação e estudos de língua inglesa para o ensino com crianças.

Assim, nesta reunião foi trabalhada a conscientização sobre os estudos da língua inglesa e a importância que tal ação tem na vida dos sujeitos ativos no mundo atual, posto que, como nos informam Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Liberali (2017), Rocha e Liberali (2017), e outros, ao redor do mundo há uma quantidade significativa de crianças aprendendo uma segunda língua.

Quanto a essa realidade do inglês na sociedade, quando feita a provocação, neste primeiro encontro, referente à língua e onde ela está, onde é vista, ouvida, falada, foi registrado, pelas professoras, que a mesma está em: “[...] embalagens [...] quando você vai no hotel [...] *hot dog* [...] cartazes [...] na internet [...]” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 2).

A fotografia 1 abaixo mostra um momento em que uma professora, sentada à esquerda, se posiciona sobre a inclusão da LI na matriz curricular da SEMED, visto que, para ela a demanda maior posta às pedagogas “é ensinar a criança a ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas” (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 2).

Fotografia 1 – Primeiro encontro do minicurso



Fonte: acervo da pesquisadora, 2017.

Esta mesma professora complementa:

[...] é uma matriz extensa [...] a gente tem que correr para dar para eles leitura e interpretação, eles têm muita dificuldade, porque eles estão chegando sem isso. Você tem que ensinar as quatro operações bem, aí você tem que ensinar produção de texto, ensinar a escrever bem o texto, então [...] (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 6).

Atitudes como a da docente, de pronunciamento, confessando a angústia ou denunciando a realidade, ao sentir-se provocada pelas indagações e discussões, foram frequentes no decorrer do minicurso, representados a partir do exercício narrativo e reflexivo que alimenta a discussão e favorece a formação de si e do outro, conforme o que é teorizado por pesquisadores internacionais nos artigos da obra de Nóvoa e Finger (2010).

É importante frisar que as colocações feitas ao longo dos encontros suscitaram os pontos importantes a serem abordados nas entrevistas. Por exemplo, às pedagogas foi indagado quanto ao contato com o idioma ao longo da vida de estudante e profissional. Assim, na entrevista com Cinthia, ela relatou que era ofertada a língua inglesa a partir da antiga 5ª série na escola onde ela estudou o Ensino Fundamental, e, a fim de ilustrar, expressou que tal envolvimento “foi ótimo, porque eu também sempre fui curiosa”, e ao rememorar, afirmou: “e eu não esqueço minha primeira professora, foi a Palmira, ela era tão novinha, eu gostava muito da disciplina” (Entrevista Cinthia, 2017).

Segundo a docente, havia um desejo de conhecer, uma curiosidade que se manteve viva ao transitar de aluna para professora, fato que contribuiu para que se tornasse uma profissional que estuda e procura saber para melhorar a prática e o processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao interesse e dedicação na profissão, Cinthia confirmou: “sempre busquei mesmo” (Entrevista Cinthia, 2017).

A ação investigativa na atuação docente está explícita na fala de Cinthia quando ela sinaliza a continuidade nos estudos do idioma inglês, “tanto é que agora eu faço”, ao se referir a um curso de idioma por ela frequentado já há oito meses, inclusive, mencionou, mostrando o material de estudo: “até trabalho com ela, com essa apostila, é o que eu trabalho com eles, que é da onde eu faço também, o básico, está tudo aqui, olha” (Entrevista Cinthia, 2017).

É válido destacar tal concepção de língua, uma vez que a mesma ideia é afirmada na diretriz curricular da SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011), como foi

explicitado no capítulo 4. Compreendemos que Cinthia, ao se deparar com a demanda e a necessidade de formação e estudo para tanto, e conforme os orientativos da rede, articula suas próprias estratégias para dar conta da exigência pressuposta no documento curricular.

Fica claro, então, que Cinthia é uma das professoras que não contribui com o índice de “baixa motivação para fazer coisas diferentes”, conforme os estudos de Imbernón (2009, p. 15), uma vez que a professora se envolve em diferentes ações que a auxiliam e têm o papel de inovar a sua prática: os estudos de LI no minicurso e no curso de idioma no qual está matriculada, a participação nas formações da SEMED e na escola onde atua.

Dominicé (2014, p. 22), ao discorrer sobre a dinâmica de partilha e aprendizagem sobre si a partir da história pelo outro narrada, analisa que “a compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro”. Consequentemente, os dados aqui revelados apontam que a atuação do pesquisador, a participação do pesquisado e as reflexões geradas a partir das narrativas repercutem em ganhos e crescimento profissional e pessoal.

Neste sentido, quanto ao material disponível para o estudo da língua, considerando a sua vivência enquanto aluna na educação básica e atualmente a experiência na docência, Maria, quando entrevistada, narrou que também teve o ensino de língua inglesa na escola a partir da antiga 5ª série, e ainda lembrou que “tinha um livro e você lia no livro, passava do inglês para português, e vice-versa”, movimento este que, na opinião dela, “era muito bom”, pois “a gente falava inglês ali de acordo com o livro e ia traduzindo aquelas coisas juntamente com o livro” (Entrevista Maria, 2017).

Segundo Finardi e Porcino (2014, p. 249), as características relatadas por Maria realçam a Abordagem da Gramática e Tradução, na qual os livros tinham um papel essencial, visto que tal abordagem “priorizava a leitura com o objetivo de se conhecer melhor a estrutura da língua e fazer correlações desta com a língua materna do aprendiz”.

Maria atua no 2º Ciclo e, ao comparar a época da juventude à atualidade, no exercício da profissão, observou que “hoje, a gente não tem livro na sala de aula, então a gente procura pesquisar na internet algumas coisas, para levar para as

crianças, porque na escola mesmo, não tem livro para o 4º ano” (Entrevista Maria, 2017).

O apontamento de Maria é pertinente, pois conforme o que rege a LDBEN (BRASIL, 2006), sendo incluída a LI a partir do atual 6º ano, os livros disponíveis nas escolas são para o público alvo dos anos finais do EF e para os do EM. Assim, diante da falta de livro, professores são levados a buscar auxílio na internet para a construção do saber individual e coletivo, uma vez que, de acordo com os estudos de Finardi e Porcino (2014, p. 261), “com recursos ainda mais interativos, a *Web 2.0* permitiu que o usuário passasse a ser além de consumidor e receptor de informações também produtor e disseminador de conteúdos”.

Este dado também é inquietante, uma vez que o livro didático é um apoio no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, principalmente quando o assunto é o estudo de uma língua que não a materna, por isso, a inexistência de tal suporte pode ainda acarretar maior insegurança no trabalho com o idioma nas aulas com as crianças. A precariedade do livro didático afeta os professores que ficam sem o recurso para trabalhar e também as crianças que não têm um material de trabalho para os estudos dentro e fora da sala de aula. Constatamos, então, que para a professora Maria o livro didático foi um estímulo no período de estudos na educação básica enquanto aluna, assim, sua perspectiva é a de que, para procurar amenizar seus dilemas de falta de conhecimento, tal ferramenta seria produtiva para suas ações pedagógicas: uma vez que fora oportuno para ela e para os seus professores, provavelmente também seria para seus alunos.

Desse modo, tendo em vista o envolvimento das docentes em buscar sanar algumas angústias da profissão a partir dos estudos e a participação em ações de formação contínua, até mesmo com as estratégias que desenvolvem ao longo da carreira para darem conta de tudo que é exigido dos professores, tal como discute Imbernón (2009), interpreto que as docentes dedicam-se ao contínuo da aprendizagem, pois reconhecem os movimentos de mudança na educação e compreendem que a qualidade desta depende da dedicação delas nos estudos formativos da profissão, conforme revelam Day (2001) e André (2016). Isso significa que as professoras são profissionais que são estimuladas a agir, estudar e articular-se em prol de uma causa, ao se sentirem inquietas e provocadas por situações do cotidiano, na vivência com as crianças e os colaboradores da escola e no ato pedagógico da prática docente.

Assim, os excertos de Maria e Cinthia, expostos acima, realçam a atuação docente e as perspectivas das duas pedagogas, que acreditam na continuidade dos estudos, entre os quais alguns conteúdos que já são introduzidos na infância e juventude, se estendem conforme o movimento progressivo de dedicação e ampliação dos mesmos na formação profissional durante a graduação e encaminham-se na inserção prática do trabalho educativo nos diferentes contextos, como é o caso do convívio com o inglês e o processo de ensino e aprendizagem deste.

Neste sentido, para Marie-Christine Josso (1978, p. 63), “um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e criatividade”. Quanto à formação sob a perspectiva do sujeito e da maneira que este interage com o mundo e é formado nas (inter)ações, a autora reforça que este processo “se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”.

Observa-se tal movimento acontecer com Maria e Cinthia quando elas narram suas vivências com a língua inglesa enquanto alunas e depois na atuação docente, um processo relatado de maneira a evidenciar “o que” estudaram e “como” eram encaminhadas as aulas, que retratam o porquê daquela escolha para os alunos e os aprendizados gerados diante disso.

De tal forma, diante dos recortes explicitados, é possível identificar que, para as duas professoras, o período de dedicação ao aprendizado da língua inglesa na escola foi marcante em alguns aspectos por elas recordados, entre eles, está a realidade de Cinthia, que teve uma professora de inglês que a motivou nos estudos, característica que permanece até os dias atuais, e a vivência de Maria quanto ao manusear do livro e a sua importância na aula de LI.

Interpreto, ainda, que, para elas, tais ações foram significativas na constituição dos sentidos sobre o que vem a ser o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional e serviram como fundamentos para a própria prática. Isto está evidente, principalmente, quando elas narram suas estratégias para melhor aplicação do conhecimento do inglês em sala, Cinthia com os estudos próprios do idioma em uma escola de cursos profissionalizantes do município, e Maria a partir da exploração de materiais disponíveis na internet, os quais facilitam o acesso ao idioma, o aprendizado e o preparo no planejamento das aulas, fato que foi narrado por ela em outro trecho da entrevista.

No mesmo dia, ao refletir sobre a aula, destaquei no meu diário de campo o que ouvi em sala naquele encontro inicial quanto às percepções de algumas das profissionais ali presentes. Assim, eu narro sobre o que vivi e o que senti.

[...] houve relatos sobre as vivências na escola. A precariedade do ensino, principalmente no que tange aos interesses dos alunos. Entretanto, houve o relato de uma professora que contou sobre um aluno que pediu para ela buscar saber o que significava certa frase em inglês, já que ela iria participar do curso, e quando eu questionei qual era a frase, ela respondeu, ‘mas você já falou, é *let’s go*’. Fiquei super feliz [...] saber que o que planejei veio ao encontro com as necessidades dos iniciantes [...] A partir disto, quero continuar provocando momentos como estes nos encontros futuros. (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 1).

Diante do excerto, é possível interpretar que a inserção de uma língua adicional em um contexto formativo, como é o caso do minicurso, e também cogitando o ambiente escolar, é algo novo que vai gerando aprendizado conforme as interações e que, portanto, contribui para a própria (re)(des)construção dos sentidos sobre o objeto de estudo e as abordagens que o fomentam.

Isto também foi manifestado por Cinthia em suas narrativas do diário de campo datado de oito de junho, encontro inicial do minicurso, quando ela explicou que, “no primeiro dia de aula de inglês algumas crianças ficam acanhadas e sentem vergonha e medo de se comunicar com o colega”, por isto é que ela alertou: “você, *teacher*, deverá tornar o primeiro dia de aula, o primeiro contato com a língua inglesa, bem divertido e descontraído” (Diário de campo da Cinthia, 2017, p. 1), características também afirmadas por Harmer (1998).

Ainda quanto aos aprendizados que surgiram com a aula inaugural do minicurso, Cinthia revelou: “a partir desse encontro posso proporcionar atividades diferenciadas com eles, montar diálogos em sala de aula com os alunos e depois pedir para colorir o material” (Diário de campo da Cinthia, 2017, p. 2). Na concepção de Cinthia, expor os alunos ao uso da língua de forma a comunicar ideias levantadas em diálogos é uma maneira de levar algo diferente à sala, posto que, a (re)produção oral é pouco trabalhada. Pondera, ainda, que ações como esta podem contribuir para os alunos expandirem seu conhecimento de mundo, o qual pode ser representado em desenhos e pinturas por eles idealizados.

As revelações de Cinthia são pertinentes, pois indicam o seu aprendizado sobre como ensinar inglês, elementos estes que são explicados por Harmer (1998) e

apropriados pela docente a partir do próprio convívio enquanto aprendiz de inglês e profissional em formação e estudos contínuos. Com os registros, observa-se que desde a participação no primeiro dia de aula de estudos de LI, a professora já vislumbrou novas atitudes e atividades para o seu contexto prático.

Está visível a compreensão da docente no tocante ao debruçamento do profissional da educação nos estudos formativos no *continuum* da docência e vida pessoal. A partir de tais ações, segundo Nóvoa (1992, p. 31), “estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica”.

Para Dominicé (1978, p. 94), “o relato de vida visto sob o ângulo educativo ou o relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação contínua, abre pistas de reflexão e permite avançar hipóteses”, afirma ainda que, neste caso, “não se trata de contar, verificar ou provar”, o que sinaliza para a compreensão de que é necessário haver uma pausa no dia a dia para refletir e, se necessário, transformar e renovar as práticas. Nesta lógica, com as narrativas, compreende-se que os registros de vida que retratam experiências vividas são significativos para o desenvolvimento profissional docente, pois permitem que o sujeito reviva, repense, reanalise, ressignifique os sentidos que atribui às suas ações enquanto humano e professor.

Portanto, é válido afirmar que o minicurso de língua inglesa se tornou um espaço de diálogo sobre as crenças, percepções, ideias, ações e outros componentes que enriqueceram as discussões e o aprendizado, já que, como analisa Nóvoa (1992, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Segundo Janks (2016, p. 21), “a língua pode ser usada para diferentes propósitos”. Com base nessa visão, a atividade com o livro *I spy*, apresentada na seção anterior, foi proposta pautada na ideia de que é preciso romper com ideologias que visam apenas o uso sistêmico da língua e considerar outras perspectivas mais contextuais e significativas, conforme justifica Cameron (2001).

A respeito dos conhecimentos que os alunos obtêm no cotidiano a partir da articulação com as informações fomentadas nos diferentes tipos de textos, nas narrativas da entrevista com a professora Maria, é evidenciado que:

[...] eles parecem que sabem mais que a gente, então eles buscam, sempre estão levando, ‘professora eu já sei isso, eu já sei aquilo’, chegam assim ‘a senhora sabe falar tal palavra em inglês?’, aí eu falo ‘essa eu não sei’, mas aí eles falam. Eles estão mais ligados do que a gente mesmo, porque, assim, no trabalho a gente quase não usa, no dia a dia nosso, só na aula de inglês na sala. No dia a dia eu não costumo falar em inglês, então a gente não busca muito, mas as crianças, elas estão mais antenadas, e elas gostam mesmo, e elas gostam de falar palavras diferenciadas. Elas sempre estão assistindo desenho, elas gostam disso [...] (Entrevista Maria, 2017).

Nos relatos da pedagoga está expresso o valor que ela dá ao aprendizado que os discentes trazem consigo dos diversos ambientes em que convivem, e ainda coloca como responsabilidade dela estar preparada para atender as demandas que advém das descobertas de suas crianças, as quais são fomentadas no movimento de disseminação do inglês nas variadas esferas de relação e comunicação, em consonância com o apontado pelas pesquisas de Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017).

Tal realidade de problematização, indagação e busca pelo conhecimento para ensinar também fomenta a discussão dinamizada na obra de Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), cujo prefácio é escrito por Rajagopalan (2010), que inicia e provoca uma reflexão a partir de perguntas norteadoras:

‘A língua estrangeira para crianças’ – este tema costuma despertar as atenções dos pais como também dos pedagogos no mundo inteiro. Será que expor as nossas crianças a uma língua estrangeira tão cedo no seu período formativo é bom para elas? Ou será que, ao contrário, atrapalha seu crescimento, redundando-se em enormes dificuldades na aprendizagem da sua própria língua materna, confundindo suas mentes tenras? É possível que as crianças que crescem em ambientes multilíngues sofram para o resto de suas vidas algum dano irreparável de ordem linguística ou cognitiva? As perguntas são das mais variadas. Assim como também são das mais variadas as opiniões dos *experts* a respeito. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 9, grifo do autor).

Embora não haja relato de Maria em seu diário de campo referente ao primeiro encontro vivenciado em oito de junho, as narrativas da entrevista com a professora sinalizam a sua atitude de interesse e dedicação ao ato de aprender o idioma e ensiná-lo às crianças, processo que é reconhecido como um campo de estudo e prática que merece ser explorado, como repercutido nas indagações de Rajagopalan (2010).

Diante dos dados evidenciados, interpreta-se que Maria e Cinthia são professoras que compreendem a importância do contínuo dos estudos da profissão que se prolongam no engajamento em ações de formação continuada, uma vez que reconhecem o contexto de mudança em que vivem e atuam e, por isso, neste caso, identificam como significativo o estudo de LI para o ensino com as crianças, por ser uma construção social em que os próprios alunos já estão envolvidos.

Ademais, a partir das narrativas, percebe-se o quanto o próprio ato de relatar as vivências, opiniões, desafios, com a língua inglesa, contribui para que sejam (re)(des)construídos sentidos sobre o que é aprender e ensinar a língua inglesa para as crianças e como desenvolver um trabalho interessante com elas no cotidiano, tendo em vista que o trabalho com as narrativas viabiliza a compreensão do sujeito a partir das experiências nas quais se situa e age.

A seguir são destacados e analisados trechos do terceiro encontro que revelam o desenvolvimento nos estudos de LI de Maria e Cinthia.

No mês de junho, no dia 29, houve o terceiro encontro, como descrito nas análises da primeira seção desse capítulo.

A Fotografia 2 expõe o registro de um momento da aula em que uma professora se posiciona referenciando o seu contexto de prática a partir da provocação de outra pedagoga. Vale sublinhar que esta foto não exibe todos os integrantes do grupo de formação e estudos que estavam presentes no dia.

Fotografia 2 – Terceiro encontro do minicurso



Fonte: acervo da pesquisadora, 2017.

Em referência à discussão sobre os estudos preparatórios para o ensino e aprendizagem da LI, a partir da minha observação nos encontros do minicurso, o trecho abaixo expressa fatores por mim compreendidos como válidos à dinâmica do ato de estudar uma língua estrangeira para ensiná-la. Em um momento de reflexão diante da terceira aula do minicurso, escrevo que:

[...] a devida formação necessária para trabalhar os aspectos linguísticos da língua inglesa nas séries iniciais, lecionadas por professores que não são especialistas nas áreas, não é oferecida. O curso é inédito para o contexto da cidade. As professoras que participam estão se mostrando bastante interessadas em aprender e narram que estão gostando do curso, assim, posso perceber, observando o desenrolar dos encontros, que elas estão se apropriando cada vez mais do idioma e eu não preciso traduzir tanto assim. Mesmo que algumas ainda peçam a tradução, outras já estão mais preocupadas com a pronúncia e pedem para eu escrever a forma como se fala. Isto mostra a preocupação delas em obter conhecimento autêntico com os estudos propiciados nos encontros [...] (Diário de campo da pesquisadora, 2017, p. 7).

Com este trecho, fica evidente que o acesso e a exposição à língua contribui de forma significativa com os estudos da LI e, principalmente, quando a mesma é trabalhada de maneira contextual, promovendo a construção de significados já vivenciados em língua materna com as crianças. Diante disso, entende-se quando as docentes expressam que os estudos lhes agradam, posto que a intenção era de promover um espaço que permitisse a interação com a língua, com o outro e com os estudos formativos, o objetivo delas em aprender inglês para ensinar vem ao encontro do que objetivou-se com o minicurso.

Cunha (1997, p. 186), conceitua que no ato de narrar, “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”. Tal perspectiva demonstra que as narrativas que contam histórias de vida de professores, a partir do método (auto)biográfico como interpretado por Finger e Nóvoa (2010), são uma atividade crucial para o desenvolvimento profissional, pois são um apoio investigativo e formativo tanto para o pesquisador quanto para o professor.

É que são raros os casos de inserção da língua inglesa no currículo dos cursos de Pedagogia, posto que o ensino e aprendizagem do idioma nos

documentos nacionais já mencionados, LDBEN (BRASIL, 2006), DCN (BRASIL, 2013) e BNCC (BRASIL, 2017), é requisito obrigatório apenas a partir do 6º ano.

Por isto a discussão de Silva, T. (2013) quanto à carência na formação docente para o ensino desta língua estrangeira às crianças de seis a dez anos, campo de atuação que é composto por profissionais formados em Pedagogia e em Letras Inglês e/ou Português. O argumento defendido em sua dissertação de mestrado é que não há formação específica para ambos os grupos – com a exceção de algumas situações como a da professora Maria, que em entrevista narrou ter estudado a língua inglesa na graduação a partir de uma proposta de trabalho desenvolvido em computadores –, em razão do que regem os textos das políticas LDBEN (BRASIL, 2006), DCN (BRASIL, 2013), PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017).

A mesma crítica é levantada por Celani (2010) quanto à lacuna existente para os profissionais de Letras e Pedagogia para trabalharem a LI com as crianças. Seu argumento está alicerçado na necessidade de rompermos com crenças na educação, principalmente as que concernem ao ensino e aprendizagem de língua adicional. Tal dilema e outros apontados nesta pesquisa poderiam ser adequadamente manejados e solucionados se houvesse uma atenção maior por parte dos representantes governamentais em ofertar mais oportunidades de formação e estudos, principalmente quando há a demanda para o ensino de conteúdos não conhecidos pelo profissional, conforme Paiva (2003), Santos e Bernedetti (2009), Santos (2011).

Quanto às atividades desenvolvidas no terceiro encontro, Cinthia relatou em seu diário de campo que:

[...] formar frases com palavras em inglês não é fácil, porque é diferente do português, mas com esse encontro estou aos poucos me identificando e me familiarizando com as formas. Através do encontro fui buscar mais palavras do nosso dia a dia para proporcionar para os meus 31 alunos aulas prazerosas e, imaginem, deu super certo! Trazer para a aula as comidas que eles tanto amam, em inglês, foi maravilhoso! [...] (Diário de campo da Cinthia, 2017, p. 6).

As evidências desvelam que Cinthia é uma professora preocupada com a sua formação e com a dos alunos, e, por este motivo, dedica-se ao contínuo da profissão a partir do empenho em estudos que se desenvolvem com os cursos dos quais ela

participa, levando-a a refletir e (res)significar a prática, conforme apontam Gatti (2008), André (2016), e outros.

A partir das narrativas de Cinthia fica claro o quanto o ato de expressar-se sobre as ações docentes contribui para viabilizar aquele olhar para a própria prática, uma vez que torna regular o ato de pausar para estudar, para escrever, planejar e profundamente pensar sobre como caminham nossas ações, quais concepções de profissional da educação e quais objetivos de vida defendendo, tal como conceituam Nóvoa e Finger (2010).

Acerca desta angústia da profissão, em que Cinthia se sente inquieta e, conseqüentemente, busca agir em prol do seu desenvolvimento profissional, Marin (1995, p. 17) compreende-a como uma ação importante, tendo em vista que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

Em outras palavras, o incômodo na docência é salutar, pois nos move a pensar e (re)articular visões e ações que são cogitadas conforme o que estudamos, pesquisamos, discutimos e refletimos sobre. Ações como estas são possibilitadas especialmente a partir dos registros em narrativas, tal como revelam os trechos dos diários e das entrevistas e também diante do que explicam os teóricos e pesquisadores do método (auto)biográfico, entre eles, Cunha (1997), Souza (2004) e Nóvoa e Finger (2010).

Sobre o significado da formação docente, Nóvoa (1992) esclarece que a mesma:

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] (NÓVOA, 1992, p. 25).

As preocupações da professora Cinthia quanto ao seu contexto de prática e as necessidades formativas para atuar com o ensino da língua estão enfatizadas no recorte abaixo, extraído das narrativas da entrevista com ela. Quando indagada sobre a inclusão da língua inglesa na matriz curricular da SEMED, Cinthia opinou

“que é necessário”, contudo, pontuou “que deveria ser um profissional na área para dar as aulas de inglês”, justificando que:

[...] é complicado, eu ainda gosto, busco, mas eu vejo que tem professores que eles não conseguem, querendo ou não, não conseguem nem para eles quanto mais para passar para o aluno. E aí, é difícil, porque se a gente não incluir no nosso dia a dia, até nas outras disciplinas, sabe, chega ali, a memória, até para acostumar mesmo, e colocar algumas coisas na parede, na sala, que é o cotidiano né, rótulos, e trabalhar, não vai. Porque é uma aula só por semana, uma hora, é bem pouco, então assim, se o professor não buscar mesmo, não consegue. Eu penso assim, que o inglês deveria ser bem mais valorizado, e assim, ter um professor mesmo da área, pelo menos duas horas por semana. Porque a gente pensa que não, mas é o nosso dia a dia, é o cotidiano, e hoje você vê para a gente, tantas profissões que para quem tem a língua inglesa é tão mais fácil [...] (Entrevista Cinthia, 2017).

É possível interpretar, portanto, que principalmente em sala de aula, na prática docente, as ações de Cinthia são movimentadas pela visão que ela tem enquanto professora pedagoga ao atribuir significância ao uso de exposições nas paredes para se trabalhar os conteúdos com o objetivo de promover aquele ambiente em que o aluno pode se acostumar com os diferentes componentes importantes para o seu desenvolvimento escolar.

Além disto, o mesmo posicionamento está manifestado em sua discordância com a falta de um docente da área de LI para trabalhar a disciplina com as crianças, provavelmente devido ao fato que, como dito por ela em outros momentos da entrevista, não é fácil trabalhar com um conteúdo não especificado na formação inicial, logo, o mesmo seria mais bem ensinado por um professor da área.

A visão da professora Cinthia é pertinente, contudo, há de se considerar que o professor da área, formado em Letras Inglês, tampouco tem a formação para trabalhar com crianças, segundo o que evidenciam os estudos de Celani (2010), Santos (2011), Silva, T. (2013), Vicentin (2013) e Tutida (2016). Talvez o que realmente fosse preciso é de uma ação que estimule a construção de conhecimento, a qual poderia ser articulada com o diálogo e o trabalho colaborativo de estudo e formação entre os pares, pedagogos e letrados, por exemplo, uma extensão na formação de cada um para se sentirem seguros trabalhando o inglês com as crianças. Com o minicurso, buscou-se fomentar essa troca de saberes, porém, é

preciso mais, é necessário mais tempo para a promoção do engajamento nos estudos de formação continuada.

Vale sublinhar que um fator que contribuiu bastante para a discussão proposta na pesquisa foi a própria escolha da metodologia, uma vez que o método (auto)biográfico abre o espaço para o diálogo, o aprendizado, a escuta do outro, a compreensão, entre demais ações que são estimuladas a partir da prática narrativa escrita e/ou oral, de acordo com o que explica Cunha (1997), Souza (2004) e Nóvoa e Finger (2010).

Este fator também pode ser interpretado como influência na vivência de Cinthia enquanto aprendiz de inglês no curso de idioma ao qual ela se integra, momentos estes em que ela observa também como é fundamental o preparo para a discussão de qualquer conteúdo, em especial o da LI.

Igualmente expressivo é o olhar de Cinthia à realidade de disseminação da língua inglesa na sociedade, o que certamente provocou a sua decisão por estudar a língua em outros espaços além dos momentos de dedicação ao exercício de planejar e lecionar inglês na prática, e também a fez perceber que uma hora de aula não é suficiente.

Assim, torna-se relevante discutir o ensino e aprendizagem de inglês nesta fase escolar, a inicial do Ensino Fundamental, uma vez que, como ilustrado por Silva, T. (2013) e demais pesquisadores apresentados na parte teórica deste texto, para citar alguns, Cameron (2001), Antonini (2009), Santos (2009), Marini (2010), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), a introdução da língua tem sido mais frequente nos últimos anos, porém, em muitos casos, o investimento na formação específica para tanto é insuficiente, quando há.

No caso de Rondonópolis, tal realidade fica evidente a partir do silenciamento da SEMED sobre a inclusão e a formação necessárias para atender as exigências instituídas pelos elaboradores dos documentos curriculares no município, as quais são instituídas sem o devido diálogo com a comunidade escolar, fator esse explicado por Moreira (1997), Cunha (2011), Lopes e Macedo (2011) e outros, como sendo uma forma de controle da ideologia neoliberal.

Nesta ótica, é pertinente salientar, igualmente, a opinião de Maria, registrada na entrevista, quanto à inserção da língua inglesa na matriz curricular, além de algumas ênfases que ela mesma dá aos ensinamentos que surgem com a prática de

aprendiz e profissional. Na visão desta professora do 4º ano, quanto à introdução da LI,

[...] o correto seria desde a primeira fase, né, porque muitas escolas já têm desde a primeira fase, escolas privadas. Mas, é muito bom essa inclusão sim, para as crianças já irem adaptando a sua língua, falando o inglês, conhecendo o inglês, já junto com a língua portuguesa, sabendo a tradução. Porque também, na televisão passa muito sobre isso, e também para eles, assim, compreenderem melhor, terem mais conhecimento. Então, a língua inglesa é muito boa sim, que continue para que as crianças possam evoluir mais [...] (Entrevista Maria, 2017).

A visão de Maria sobre o ensino de LI pautado em propostas de tradução se manifesta várias vezes em seus relatos. Interpreto que, assim como revelam os teóricos estudados, a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), mesmo que sendo a abordagem mais antiga, continua sendo muito usada na contemporaneidade.

De qualquer modo, é pertinente frisar a importância que ela dá à inclusão do inglês nos anos iniciais por reconhecer que a mesma já é ensinada nas escolas privadas e na televisão. Em outras palavras, como reconhecem Rocha e Liberali (2017) e Liberali (2017), a não inclusão do idioma no ensino e aprendizagem para crianças é negar que a língua é parte das construções de significados sobre a sociedade que está em constante movimento.

Assim, referindo-se ao minicurso, a professora escreveu suas percepções sobre a aula do terceiro encontro em 29 de junho em seu diário de campo: “o curso está sendo muito bom, pois este ano comecei a trabalhar na sala com alunos e após iniciar o curso eles estão gostando muito” (Diário de campo da Maria, 2017, p. 3). Tal indício é pertinente para a discussão, pois traz à tona que os alunos são interessados nos estudos da LI, principalmente quando estes são elaborados em uma perspectiva que promove a interação e a construção de conhecimento significativo ao contexto da criança e tudo o que está ao seu redor, ação esta que foi objetivada com o minicurso.

Além disto, a pedagoga declarou ser favorável ao estudo da língua a partir da inclusão nos primeiros dois Ciclos do Ensino Fundamental, já que tal movimento é “bom para nós, que a gente vai, o pedagogo vai atrás de conhecer um pouco dessa língua também, para poder ajudar as crianças” (Entrevista Maria, 2017). Novamente

é sinalizado o compromisso da professora que, assim como Cinthia, dinamiza a sua atuação e prática docente com os estudos na formação continuada, os quais têm como objetivo propiciar ações que prolongam e permitem o aprofundamento teórico e prático necessário à profissão, posto que, como argumentado pelos pesquisadores que subsidiaram a presente investigação, os contextos nos quais o aluno e o professor constroem significados estão em permanentes mudanças que abarcam valores sociais, históricos e culturais.

Em relação à narrativa e o seu potencial enquanto instrumento de formação e investigação, Chiené (1986) explica que a mesma é um movimento de entendimento de si e das ações, pois

[...] acreditamos poder defender que, para a prática, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do **eu**. (CHIENÉ, 1986, p. 138, grifo do autor).

Já no que se refere ao interesse pelo conhecer, o qual surge e movimenta as pessoas em prol do ato de buscar estudar para saber, Botelho e Leffa (2009, p. 113) estabelecem que “o ser humano é naturalmente curioso; nasce para descobrir o mundo e desvendar seus segredos, agindo incansavelmente sobre ele”. Esta afirmação pode ser identificada em nosso próprio engajamento com o aprendizado enquanto profissionais e eternos aprendizes, ao observarmos as interações com as informações que partem da nossa ação e também do outro, além de narrá-las nos diários e entrevistas, e, assim, contribuir com o processo de autoformação.

No caso de Cinthia e Maria, está evidente o componente da curiosidade reconhecido em sua prática e também na dos alunos, comportamento este que contribui no processo de ensino e aprendizagem de ambos e na promoção de um espaço educativo que é viável, significativo e motivador. Portanto, não apenas neste ambiente de convívio com a língua inglesa, mas principalmente nele, é crucial o sentimento de ser curioso e a ação de descoberta, tanto por parte do aluno quanto do professor.

Nesta lógica, partindo da narração de Maria quanto à bagagem intelectual que a criança já carrega consigo ao adentrar o ambiente escolar e a obrigação que

ela tem enquanto docente de se inteirar sobre a língua inglesa, considerando a declaração de Silva, T. (2013), identifico que a professora, no decorrer dos estudos da educação básica até o período de dedicação ao curso de licenciatura, se apropriou de sentidos que hoje a levam a valorizar também o conhecimento de inglês aprendido em outros meios, além do livro didático.

Esta realidade também se deve ao fato de que na contemporaneidade existe o acesso a outros recursos que auxiliam a prática de ensinar e aprender, como os computadores, a internet, os celulares, os aplicativos e demais tecnologias que promovem a divulgação de informação sem horário marcado, como é o caso dos jornais em redes de televisão e rádio, conforme as evidências de Duboc (2011) Duboc e Ferraz (2011) e Finardi e Porcino (2014).

Pensando nisto, a professora Maria, ainda quando questionada sobre a experiência com o inglês durante sua trajetória de aluna, referindo-se ao período de estudos na graduação, relata que:

[...] tivemos sim o curso de inglês, a matéria, a gente foi até uma comunidade, na URAMB, porque lá que tinha os computadores para a gente trabalhar. E ali a gente fazia as coisas no computador [...] A nossa aula de inglês teórica foi na sala de aula e prática na URAMB, para trabalhar diretamente no computador [...] (Entrevista Maria, 2017).

Maria recorda que teve o ensino da LI durante o ensino superior, o qual ela fez pela UNIVAG com professores que se deslocavam de Cuiabá até Rondonópolis para a condução dos diversos módulos do curso de Pedagogia, os quais, de acordo com Maria, às vezes eram de um mês, dois ou até mais, dependendo da matéria.

Além disto, ela contou que a metodologia do módulo ofertado foi a partir de estudos teóricos e atividades práticas nos computadores acessíveis na instituição citada por ela, a mesma que até os dias atuais oferta cursos profissionalizantes para a população de Rondonópolis e região. É válido destacar tal realidade da professora, de acesso a alguma didática do ensino da língua para crianças na formação inicial, pois o mesmo não foi apontado por Cinthia.

Considerando o investimento e valorização na/da formação, Cinthia, em outro momento da entrevista também comentou que desde que ingressou na rede municipal sempre participou dos cursos oferecidos pela SEMED: “estou indo para o sexto ano de profissão e nunca foi oferecido nada lá na SEMED desse tipo”

(Entrevista Cinthia, 2017). A pedagoga narrou que inclusive contou às professoras formadoras sobre o minicurso de língua inglesa ofertado pelo PPGEdu/OBEDUC/UFMT de maneira a indagá-las: “como assim que vocês incluem inglês na matriz e não oferecem formação?”, pois, “nós precisamos disso” (Entrevista Cinthia, 2017). Mais uma vez é apontada a carência de formação específica para as pedagogas trabalharem a LI com as crianças na rede municipal, fato afirmado pelo posicionamento de Cinthia, o qual não foi retribuído pelas professoras formadoras indagadas por ela, uma vez que, como ela mesmo declara: “diante da minha angústia, elas ficaram sem reação” (Entrevista Cinthia, 2017).

Bem como as narrativas de Cinthia, as de Maria comprovam que embora elas não tenham formação específica na área de língua inglesa, conseguem perceber o uso e a contribuição da mesma no processo de desenvolvimento das crianças, elas que merecem adentrar o 3º Ciclo do Ensino Fundamental sem que haja aquele impacto e ruptura expressiva na transição dos anos iniciais aos finais, fator frequente nas diferentes fases da passagem escolar.

Diante disso, quando indagadas sobre as atividades desenvolvidas no minicurso e a repercussão que o aprendizado teve na prática, Cinthia respondeu satisfatoriamente, narrando que os conhecimentos vivenciados no minicurso são mais dinâmicos que os do curso que ela faz já há oito meses, o qual tem uma visão completamente estruturalista e funcional de linguagem e de estudo e aprendizagem de língua, com o auxílio de computador e um professor monitor, quando houver dúvidas. Na opinião da professora o que foi desenvolvido no minicurso

[...] é diferente [...] porque lá como sou eu e o computador, há algumas dúvidas, mas aqui não, aqui tem bastante na prática também, volta e vai, e vai, tipo assim, você dá bastante do nosso cotidiano mesmo pra sala de aula, para aquelas fases mesmo, eu achei interessante assim, na prática, mais na prática mesmo, que eu achei bem importante, as músicas, aquelas várias atividades que você deu aqui eu levei para sala de aula e deu super certo, super certo [...] (Entrevista Cinthia, 2017).

E ainda complementa, justificando que algo estava faltando em suas aulas e, a partir dos estudos e dos aprendizados construídos no minicurso, foi possível modificar o planejamento e tornar as aulas mais dinâmicas, visto que, como afirmam Rocha e Liberali (2017), língua é movimento, e como explicam os pesquisadores da área da formação docente, Nóvoa (1992), Day (2001), Imbernón (2009; 2016) e

André (2016), o aprendizado e os estudos são componentes contínuos na profissão. O próprio ato de narrar o que viveu e partilhar relatos durante os encontros também pode ter fomentado a perspectiva de que o minicurso foi válido para a formação, uma vez que provoca um novo olhar sobre a prática já vivenciada, tal como evidenciam Nóvoa e Finger (2010) e outros.

Cinthia relatou que:

[...] eu vejo que surgiu bastante efeito positivo, porque, igual eu falei pra você, talvez não tinha tanta dinâmica, tinha o conteúdo, mas não tinha toda essa dinâmica, igual as partes do corpo humano, aquelas músicas lá dos indiozinhos, aquela outra '*head, shoulders, knees and toes*', eu levei pra eles. Assim, a diferença que eu achei foi isso, foi na prática mesmo, que eu consegui juntar aqui com o que eu estudo no curso e mais o meu planejamento e levar para eles. Aquela nossa aula dos banners que encontram nas ruas, pra eles olharem, pesquisarem, o que tem nos bairros deles, foi bem legal [...] (Entrevista Cinthia, 2017).

Cinthia se mostra mais segura para desenvolver os conteúdos estudados no minicurso com seus alunos e revela que os resultados são satisfatórios. Por outro lado, Maria não coloca a sua aprendizagem nos mesmos termos que Cinthia, ao manifestar que, por limitações de tempo, sua assimilação não tem sido tão favorável quanto ela desejava, mas reforça que sua dedicação é intensa. Maria ainda esclarece que ministra suas aulas de inglês na escola às sextas-feiras, já que sucede o dia de estudos coletivo junto ao grupo, como evidenciado no seguinte trecho:

Então, aqui no curso, ainda enrola a língua um pouco, porque eu não consigo mesmo falar, você fica lá, explica e fala ali, e a gente repete e fala, e aí você pede para fazer, falar as frases. A gente fala naquele momento, mas eu não estou tendo tempo em casa para estudar, então assim, cada aula que vem é uma surpresa nova, é um impacto mesmo, porque assim, nós estamos tendo uma aula por semana, e eu mesma não estou tendo tempo para estudar em casa, para melhorar meu aprendizado para estar ajudando as crianças melhor. Então é só naquele momento mesmo ali na sala de aula, na hora de preparar a aula de inglês, falar com eles. Eu treino aquelas palavras que eu vou falar na sala de aula, que eu vou estudar com eles, e quando eles perguntam alguma coisa, aí a gente tenta e o que eu não sei eu acabo levando pra casa para depois responder na próxima aula, mas estamos trabalhando assim, o básico mesmo. Eu creio assim, como eles colocaram no currículo, na grade curricular, e proporcionar esse curso para nós [...] mas assim, mesmo, é só a base para as crianças aprenderem um pouquinho para quando chegarem lá no especialista, elas já saberem essa noção. Então, pra

mim, assim, eu estou tendo dificuldade sim para estar realizando essas aulas, para estar preparando as aulas para as crianças, mas estou me esforçando, fazendo o que posso fazer para estar auxiliando elas alí. E falo para elas: tudo de novo que vocês encontrarem, que vocês aprenderem a falar, anotem no caderninho de vocês, já vão trazendo, a gente preparou um caderninho só para inglês. [...] Aí que eu comecei a introduzir na sala de aula, e aí a gente escolhe a sexta-feira pra dar aula de inglês, porque é logo depois da quinta que a gente tem o encontro aqui, e aí na sexta também porque era um horário que dava para eu tirar umas aulas de português e colocar o inglês [...] (Entrevista Maria, 2017).

O relato de Maria indica que existe uma carência de tempo para o aprofundamento nos estudos de LI no processo de formação contínua, uma vez que há também o dilema da inclusão do inglês na agenda da semana com os alunos. Em outras palavras, para Maria, está claro que é necessária uma preparação maior por parte do pedagogo que não tem costume com a língua inglesa e precisa conhecer e saber o que vai trabalhar com os alunos, desde o tema até os questionamentos que podem aparecer. Em sua opinião, seria preciso mais dedicação nos estudos que são contínuos, que partem das dinâmicas em sala de aula e se estendem aos momentos de estudo individual. A sua visão sobre a inclusão do inglês nos anos iniciais, portanto, influencia o seu planejamento e sua atuação, evidenciando que os estudos do minicurso complementaram suas ações na aula de inglês da sexta-feira, na escola, após a aula com o grupo nas quintas-feiras.

Com isso, a professora subsidiou suas aulas de inglês com as crianças a partir dos aprendizados frutos do minicurso que acontecia na quinta-feira, uma vez que, para ela, tal oportunidade lhe viabilizava o suporte necessário para trabalhar na sexta-feira o conteúdo em sala de aula.

Assim, é importante realçar o esforço das duas professoras em buscarem a formação e os estudos necessários para poder desenvolver um trabalho interessante e planejado com os alunos. Mesmo que em um período curto de tempo, algumas das atividades desenvolvidas no minicurso foram colocadas em prática, diante das possibilidades de cada contexto. Cinthia relata sobre a atividade de pesquisa com os textos em inglês, proposta no quinto encontro:

[...] eles estão trazendo e a gente está trabalhando. Ainda não concluímos, mas está sendo bom porque eles são curiosos, mais curiosos que nós, e é incrível, é só falar de inglês, na sexta-feira eles já entram com aquele gás. Mas eles estão trazendo rótulos de alguns alimentos que têm muitos escritos em inglês, eu também coloquei a

bula de remédio que vem em português e inglês. Eu tento assim, trazer para eles que o inglês está no nosso cotidiano mesmo, em tudo, eles sabem que às vezes vão assistir um filme, tem inglês, tem dublado, assim podem ver a diferença e estarem buscando. E aí eles estão gostando, toda vez chegam com alguma coisa, ‘aqui professora, achei isso também, português, inglês’, e aí eu vou comparando um com o outro e a gente vai vendo o que nós já estudamos, e aí a gente trabalha, e são os verbos, os números, o alfabeto, e tudo [...] (Entrevista Cinthia, 2017).

Maria, também explica que já trabalhou alguns conteúdos “porém, agora falta eu colocar em prática algumas coisas que eu ainda não coloquei, como o trabalho com as fachadas de loja, que eu ainda não levei para a sala de aula” (Entrevista Maria, 2017). Diante disso, ela conta que:

Eu trabalhei os animais [...] trabalhei as frutas, a música dos indiozinhos [...] As frutas, a gente acabou copiando tudo alí como que era, e depois em outro momento, em outra aula, eu levei uma cruzadinha para eles fazerem [...] Então, eu tenho trabalhado isso, e assim, os nomes lá dos parentes passei para eles também, que a gente trabalhou a questão da família, frases para eles colocarem uma hora em português e passar para o inglês, e vice e versa, frases como, ‘eu estou em tal lugar’ [...] (Entrevista Maria, 2017).

Assim, diante do exposto, fundamentando-me nas explicações de Nóvoa (1992), caracterizo Cinthia e Maria como profissionais que buscam trilhar os caminhos da profissão com o envolvimento em sua formação continuada, seja a partir dos estudos específicos de um conteúdo, nos cursos oferecidos pela secretaria municipal, no próprio planejamento e na tomada de decisão sobre as práticas para o seu contexto de trabalho, ao mesmo tempo em que constituem sua identidade profissional.

À vista dos registros aqui revelados, interpreto que às duas pedagogas foram significativos os momentos de estudos da língua, os quais discutiram tanto as questões linguísticas quanto as da prática educativa, elementos que alimentaram o processo de formação continuada a partir das reflexões que surgiram nas narrativas e foram influentes na prática atual de ambas. Tais evidências positivas valorizam ações como as propostas pelo minicurso de língua inglesa, que podem fornecer auxílio prático e teórico e ainda favorecer o ato reflexivo sobre a própria atuação e pensamentos de mundo, conforme revelam os pesquisadores de formação e os do método (auto)biográfico previamente apresentados.

No que se refere a tal realidade, Celani (2010, p. 62), considerando o seu *locus* de enunciação, justifica que “o que vem acontecendo no país, em termos de educação contínua, está especialmente vinculado a grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação”, por isto, “há várias ações importantes em andamento em várias partes do Brasil, das quais publicações várias já se encontram disponíveis”. Na visão de Liberali et al. (2007, p. 191) é “esse o compromisso da Universidade perante a sociedade, ou seja, partilhar o conhecimento produzido no meio acadêmico para crítica e colaborativamente, reconstruir as práticas pedagógicas no setor público”.

Assim, destas esferas origina-se a grande maioria das pesquisas apresentadas nas seções teóricas do presente texto, em especial, em defesa do meu contexto de atuação, as que reconhecem o favorecimento e o potencial que o programa nacional OBEDUC tem na formação inicial e continuada.

Por este ângulo é que a presente investigação buscou analisar o processo de formação continuada a partir de um minicurso de estudos sobre a língua inglesa, e, nesta seção do texto, teve a finalidade de expor a interpretação dos dados extraídos dos diferentes instrumentos utilizados, de característica narrativa, que manifestaram as concepções, interações e ações das professoras participantes no que concerne ao convívio com o idioma a partir do período de estudos na educação básica, passando pelo curso de licenciatura até a atuação no exercício da prática, a qual foi ressignificada por meio da participação do minicurso.

Consequentemente, há relevância em se trabalhar com narrativas dentro do processo de desenvolvimento profissional, pois elas viabilizam uma tomada de consciência do próprio docente enquanto ser pensante e atuante num contexto intersubjetivo e no qual, em muitos casos, este sujeito é silenciado. Logo, os registros nos diários de campo e em entrevistas oferecem o espaço para que estas vozes sejam ouvidas.

O interessante do método (auto)biográfico é que ele fornece aos docentes o saber para que desenvolvam a autonomia de escrever, sempre quando preciso e possível, já que este exercício não depende e não é favorável apenas quando forem fontes de investigações propostas por sujeitos externos.

Os dados apresentados revelam que as professoras tiveram contato com a língua estrangeira durante a juventude na escola. Maria ainda teve a oportunidade de ter uma formação específica de dedicação ao estudo do idioma na graduação, e

embora tal processo de familiarização não tenha sido muito aprofundado anteriormente pelas duas, na prática docente Cinthia e Maria têm se posicionado como aprendizes e ao mesmo tempo como profissionais que se dedicam aos estudos e à pesquisa, elementos estes que contribuem para a reflexão, a (res)significação e ação da/na prática educativa, conforme o que nos explicam Nóvoa (1992; 1999), Imbernón (2009, 2016), André (2016) e demais teóricos.

7 CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista que a formação contínua é um elemento da docência que precisa ser problematizado, uma vez que é necessário pensarmos em “construir novos modelos de análise”, conforme Nóvoa (1992, p. 7) e “estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação”, segundo Imbernón (2009, p. 16), a presente investigação buscou contribuir com a formação das professoras iniciantes e experientes do município de Rondonópolis, que atuam no ensino e aprendizagem de LI para crianças nos anos iniciais do EF.

Assim, diante do pronunciamento de angústia das docentes que se integram ao grupo de estudo do PPGEdu/OBEDUC/UFMT, elaborou-se um minicurso de estudos de língua inglesa para o ensino, com o intuito de oferecer subsídios à formação e prática das professoras em busca de fundamentos para desenvolverem o trabalho requerido pelos criadores da matriz e diretriz curricular da SEMED (RONDONÓPOLIS, 2011).

Diante do exposto, a pesquisa teve como intuito investigar que sentidos as professoras participantes atribuem às aprendizagens construídas no minicurso de estudos da língua inglesa frente à ausência do conhecimento sobre uma disciplina que são cobradas a ministrar.

Para tanto a pesquisa de cunho qualitativo se fez pertinente, posto que esta abordagem valoriza as relações que são construídas nos diferentes ambientes naturais nos quais os sujeitos atuam.

O minicurso foi elaborado tendo em mente as visões de língua e ensino e aprendizagem de língua que oportunizam a interação com o outro, gerando momentos de estudo significativos e contextuais que permitem a construção de sentidos sociais, históricos e culturais. Tal visão está subsidiada nas perspectivas sociointeracionista e sócio-histórica-cultural de Vygotsky, por compreender que o aprendizado de LI é construído a partir de dinâmicas que extrapolam o estudo sistêmico e pragmático da língua, envolvendo a relação com o objeto de estudo para comunicar-se com o outro e com o mundo, segundo os estudos de Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2011), Dias (2015), Liberali (2017) e Rocha e Liberali (2017).

Além disso, os estudos gerados no minicurso também tiveram como intuito promover ações formativas em um viés colaborativo, visão esta assumida pelo núcleo de estudos e formação do PPGEdu/OBEDUC/UFMT. Para tanto, foram

propiciados momentos de estudos da língua inglesa para o ensino com crianças, os quais foram frutos de uma elaboração prévia da pesquisadora e também da construção de significados em colaboração com as professoras pedagogas no decorrer dos encontros, posto que elas conheciam o contexto de ensino e aprendizagem das crianças e as características específicas do trabalho com tal público alvo.

Os dados realçados e analisados sinalizam as perspectivas das professoras participantes da investigação quanto à relevância dos aprendizados contínuos da profissão, à carência de estudos formativos ofertados pela SEMED no que concerne a língua inglesa para crianças e à importância do inglês na fase escolar dos anos iniciais.

Assim, diante das evidências, é possível afirmar que o minicurso contribuiu com a formação das professoras participantes da pesquisa no que tange aos estudos da língua inglesa, pois lhes ofereceu conhecimentos teóricos e práticos, – embora breves, diante do curto período do curso – que vieram ao encontro de suas necessidades.

Além disto, os registros apontam a potencialidade das narrativas dos diários de campo e de entrevistas na ação formativa e investigativa na vida profissional e pessoal dos agentes da educação. As professoras, ao relatarem suas histórias deram novos sentidos àquelas práticas que um dia foram por elas observadas enquanto aprendizes, e ao longo da carreira vêm sendo (res)significadas conforme o desenrolar das ações sociais que movimentam a profissão.

Com os dados e os resultados obtidos a partir das narrativas, interpreta-se, então, ser crucial que o professor se aproveite da escrita e se acostume com o ato de registrar, tendo em vista que o mesmo é um recurso primordial para a reflexão na docência, conseqüentemente, como conceituada por Delory-Momberger (2014, p. 279), “a narrativa não é a vida: ela seleciona, orienta, ordena, reúne, projeta”, e é isto que gera reflexão, análise e compreensão sobre a vida, a prática, o ser no mundo contemporâneo.

Contudo, vale apontar que para um aprofundamento maior nos estudos da LI seria necessário a dedicação de mais tempo de formação, visto que, com uma carga horária de 20 horas, torna-se uma demanda quase que obrigatória o estudo individual nas horas vagas e no momento do planejamento. Por isso, fica claro que, como bem aponta Imbernón (2009), a sobrecarga e o acréscimo de cobranças aos

professores são constantes no campo da educação e da profissão, com isso, o engajamento em estudos são muitas vezes limitados, por conta de outras tarefas que todos os profissionais “da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas” têm no cotidiano, segundo o que confirma André (2016, p. 19).

Tal realidade é afirmada pelos registros da professora Cinthia, os quais sublinham o fato de que o aprendizado da LI na vida da profissional do EF foi oportunizado a partir do próprio envolvimento dela em um curso de idioma e complementado com os estudos construídos no minicurso. Por outro lado, as narrativas de Maria também revelam que a falta de tempo para estudos individuais desacelerou o seu processo de aprendizado. Diante disso, para ações futuras, que terão como base o minicurso e os frutos que dele surgiram, a carga horária de estudos em sala de aula deve ser maior, tendo em vista que o tempo “livre” das docentes é escasso.

Ainda assim, as narrativas e interpretações feitas no capítulo anterior comprovam que a inclusão do inglês nos anos iniciais é pertinente, pois os alunos já estão expostos à língua em todos os contextos em que convivem. Fazem emergir, também, que a devida formação para atuar nos estudos da LI com as crianças ainda está ausente, posto que tanto o profissional de Letras Inglês ou Português/Inglês quanto o de Pedagogia não têm subsídios formativos, didáticos, teóricos e práticos para lecionarem o idioma às crianças, como realçado também nas pesquisas de Paiva (2003), Rocha, Tonelli e Silva, K. (2010), Silva, T. (2013), Tutida (2016), entre outros.

Consequentemente, torna-se essencial o compromisso com a formação por parte dos profissionais já em serviço, uma vez que os estudos propiciados para a formação inicial não são absolutos e, conforme o que revelam os pesquisadores estudados para a presente pesquisa, para citar alguns, Day (2001), Imbernón (2009) e Marcelo (2010), o mundo está em constante transformação, portanto, a nossa profissão, o contexto educativo e as crianças também.

Partindo desta lógica, foi que a investigação objetivou trabalhar com as professoras iniciantes e experientes que apontaram as angústias da profissão as quais surgem diante de uma demanda para a qual elas não tiveram a formação e tampouco são apoiadas pela SEMED de Rondonópolis. Desta maneira, acredita-se que as mudanças e os avanços do mundo contemporâneo influenciam a nossa

prática, nossa formação e a formação dos alunos, por isso, torna-se pertinente propagar ações que contribuam com a (res)significação das ideias, concepções e valores que refletem e são reflexos da nossa atuação.

O minicurso comprovou, também, pelo sentido que as professoras atribuíram às suas aprendizagens, o fato de que elas aprendiam em um dia para ensinar no outro, consistindo em um aprendizado não instrumental, mas reflexivo, quando apontam que trabalhar com conteúdos nos quais se propõe atividades de pesquisa, com música, vídeo, dança, a partir da valorização do conhecimento prévio do aluno, foi importante para o desenvolvimento do conhecimento da língua inglesa por elas e pelos alunos.

Tal realidade está expressa na fala de Cinthia, ao se referir aos seus pequenos e curiosos alunos e às contribuições dos estudos fomentados no minicurso: “toda vez chegam com alguma coisa para mostrar, é só falar de inglês que na sexta-feira eles já entram com aquele gás, e eu também, pois, dos estudos aqui saem aulas prontas, é só observar e se interessar, já que são planejamentos nos quais você só precisa alterar para atingir o seu objetivo”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A Produção Acadêmica sobre Formação de Professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>. Acesso em: 03 ago. 2017.
- _____. **Práticas inovadoras na formação de professores** (Org.). Campinas- SP: Papirus, 2016.
- _____. Formar o Professor Pesquisador para um Novo Desenvolvimento Profissional. In: _____ (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas- SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ANTONINI, Ariane. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos de 1ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269793>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, vol.20, n.62, p. 679-701, jul-set. 2015.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. vii – xiv.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora LDA, 1994.
- BOTELHO, Gilberto; LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 113-123.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº5.803/2006**, que dispõe sobre o Observatório da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 24/2010**, que regulamenta as bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 826/2017**, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000826&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=MEC&cod_modulo=9&cod_menu=940. Acesso em: 23 set. 2017.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Pearson, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/15979341/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_Douglas_Brown. Acesso em: 20 jan. 2018.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001. Disponível em: <https://didactics-a.wikispaces.com/file/view/lynn+cameron.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CARDOSO, Fernanda; SILVA, Adriane; SOUZA, Carolini. Formação Inicial para além da Sala de Aula: grupos colaborativos e aprendizagens formativas de graduandas da pedagogia. In: II Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola necessidades formativas nas/das licenciaturas. 12 a 14 de Junho. **Anais...** UEMS MS – Dourados. Disponível em: <https://www.geppef.com.br/seminario>. Acesso em: 20 ago 2017.

CARDOSO, Fernanda. Quando a escrita não revela o movimento das reflexões: tensões dos professores em seu diário de campo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13., 2016. Brasília.

Anais... Brasília: Universidade de Brasília, ANPEd, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwFVVOFw-AJ3NINWaVpoa1BEdFk/view>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. Disponível em: http://pos.letras.ufg.br/up/26/o/formacao_professores.pdf. Acesso em: 18 set. 2017, p. 57-67.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 121-142.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Prefácio Multiletramentos e Mudanças Sociais. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 7-12.

COSTA, Rinaldo Vitor da. **“Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro”**. Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. **2007. 358 f.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269749>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O Currículo e o seu Planejamento: concepções e práticas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, vol. 3, nº2, p. 578-590, set.2010/mar.2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9667/5254>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Organização Curricular em Áreas do Conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 11, nº3, p. 826-846, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13320/13301>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CUNHA, Maria Isabel de. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 23, nº 1/2, p. 185-195 jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto Editora, LDA. 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Cadernos Cedes 36 Educação Continuada**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p. 21-27.

DIAS, Camila Teixeira. **Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13713>. Acesso em: 30 ago. 2017.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: _____. FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 83-95.

_____. Prefácio à Edição Francesa. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 21-31.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011, p. 727-745. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/07.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão**. Revista X, vol. 1, 2011, p. 19-32. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/dubocferraz.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães; ROCHA, Simone Albuquerque. Políticas de formação continuada a partir da escola. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de Professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 107-122.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: _____. (org.). NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

_____. **História e história de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: impacto da globalização e da internacionalização. **Revista Ilha do Desterro**. Florianópolis, n. 66, jan./fev., 2014, p. 239-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00239.pdf>. Acesso em 12 jan. 2018.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANÇA, M. S. dos S. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos da Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/af90e8b61b96bfc890e129c6e15b3bfa.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. In: **Cadernos Cedes 36 Educação Continuada**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p. 37-45.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008, p. 57-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 maio 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENEZ, Telma. Apresentação. In: ROCHA; TONELLI; SILVA (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 13-25

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. UK: Pearson, 1998. Disponível em: <https://ia800801.us.archive.org/31/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JANKS, Hilary. Panorama Sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 13-17.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: _____. FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 61-19.

LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas: Papirus, 2004, p. 9-14.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

_____. Globalization, Superdiversity, Language Learning and Teacher Education in Brazil. In: BANEGAS, Darío Luis (Org.). **Initial English Language Teacher Education**: international perspectives on research, curriculum and practice. New York: Bloomsbury, 2017, p. 177-191.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. PAC: um programa para a formação crítica de educadores. **Revista Signum Estudos da Linguagem**, Londrina, vol. 10, p. 187-199, jul. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3980>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIMA, Emilia. (Org.). **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes**: possibilidades de autoformação. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/a4d49fd8fa284cdec77b86051dea5b74.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARCELO, Carlos. A Identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 03, p. 11- 49 ago/dez 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes 36 Educação Continuada**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p. 13-20.

MARINI, Edna dos Santos. **O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13489>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MILITZ, Noeli. **Licenciandos em Formação:** os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppgedu?busca=militz&filtro=autor&categoria=>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A Psicologia e o Resto:** o currículo segundo César Coll. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770/782>. Acesso em: 20 fev. 2018.

NACARATO, Adair Mendes. A parceira universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, vol.21, n.66, p. 699-716, jul-set. 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto. 1992, p. 13-33.

_____. **Profissão Professor** (Org). Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. p. 13-34.

_____. Prefácio à Segunda Edição. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. p. 7-10.

OLIVEIRA, Márcia Elaine de. **"Alguém como nós":** uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000208732>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília:

UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PASSOS, Laurizete F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 165-188.

PAVANI, Leysiane Cristina. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14110>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Apresentação. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidades e profissão**. Campinas: Papirus, 2004, p. 15-16.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio A língua Estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA; TONELLI; SILVA (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 9-12.

RAMPIM, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de Língua Estrangeira (Inglês) para crianças**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5714>. Acesso em: 29 ago. 2017

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/5666615/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_-_Jack_C._Richards_and_Theodore_S._Rodgers. Acesso em: 15 jan. 2018.

ROCHA, Simone; FRANÇA, Márcia; MAFFIOLETTI, Leda. Quando os Professores determinam a agenda de sua formação de professores da infância na proposta da UFMT. In: **II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (II SLBEI)**. Investigação, formação docente e culturas da infância. Universidade do Minho (UMinho) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 13 a 15 de julho. Braga/PT. 2016. Disponível em: http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber (Org.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, Cláudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, André

Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (Org.). **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 127-144.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103520>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 11, nº1, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; BENEDETI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol.48, nº 2, p. 333-351 July/Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/10_-_LINGUA_INGLESA.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

SALGADO, Raquel. Infância Contemporânea e Escolarização. In: MATO GROSSO. **Enfrentando os desafios da sala de aula**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2002, p. 9-16.

SILVA, Kleber; ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana. Percursos no Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Crianças no Contexto Brasileiro. In: ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 29-60.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppgedu?busca=MENDES+&filtro=autor&categoria=>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Thais Marchezoni da. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. 2013. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2178>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista da FACED**, n. 08, 2004, p. 209-226 Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2825/2002>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo Universidade/Escolas**: desafios e necessidades formativas. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/c466adedd02ba915f89ed8b114eb489d.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

TANAKA, Ana Lúcia Freire; PASSOS, Laurizete Ferragut. Como os Professores Aprendem Quando Participam de um Grupo Colaborativo. In: **XX Congresso Nacional de Educação (XX EDUCERE)**. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Pontifícia Universidade Católica (PUCPR), 26 a 29 de outubro. Curitiba/PR. 2015.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de Língua Inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210730>. Acesso em: 30 ago. 2017.

VICENTIN, Karina Aparecida. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269688>. Acesso em: 30 ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Versão para eBook: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.