

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Marianna Cardoso Reis Merlo**

**INGLÊS PARA CRIANÇAS É PARA INGLÊS VER? POLÍTICAS LINGUÍSTICAS,  
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO ESPÍRITO SANTO**

**Vitória, ES**

**2018**

MARIANNA CARDOSO REIS MERLO

INGLÊS PARA CRIANÇAS É PARA INGLÊS VER? POLÍTICAS LINGUÍSTICAS,  
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Linguística do Centro  
de Ciências Humanas e Naturais da  
Universidade Federal do Espírito Santo,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Linguística, na área de  
Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)  
Bibliotecário: Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-000676/O

---

M565i Merlo, Marianna Cardoso Reis, 1986 -  
Inglês para crianças é para inglês ver? : políticas linguísticas,  
formação docente e educação linguística nas séries iniciais do  
ensino fundamental no Espírito Santo / Marianna Cardoso Reis  
Merlo. – 2018.  
272 f. : il.

Orientador: Daniel de Mello Ferraz.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e  
Naturais.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Educação de  
crianças. 3. Professores de inglês – Formação. 4. Política  
linguística. 5. Escolas públicas. I. Ferraz, Daniel. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e  
Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

MARIANNA CARDOSO REIS MERLO

INGLÊS PARA CRIANÇAS É PARA INGLÊS VER? POLÍTICAS LINGUÍSTICAS,  
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística na área de Linguística Aplicada.

Aprovada em 05 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.Dr. Danei de Mello Ferraz  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dra. Walkyria Monte Mór  
Universidade de São Paulo



Dedico este trabalho às pessoas que mais amo nesta vida: meus pais, Elizete e Wilson; aos meus irmãos, Pedro e Jacy; ao querido vovô Jorge e à vovó Leontina (na memória); e ao meu amor, Aroldo.

## **AGRADECIMENTOS**

É com muita alegria que apresento à sociedade este trabalho, fruto de muitos esforços, de leituras e do auxílio de pessoas muito importantes para mim, às quais tenho imensa gratidão e carinho.

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus por ter permitido que eu vivenciasse essa rica experiência e por ter me conduzido até aqui.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, meus irmãos e meu avô pelo cuidado e apoio incondicional de sempre.

Sou muitíssimo grata ao Aroldo, meu amor eterno, pela compreensão e paciência nos momentos em que me fiz ausente.

Agradeço também aos muitos amigos que me acompanham ao longo da vida dentro e fora da academia. Agradeço em especial às amigas Clara, Gabi, Ana Rachel e Camila, que levarei para sempre comigo no coração.

Agradeço imensamente ao professor Daniel de Mello Ferraz, meu orientador querido, que sempre lidou com minhas (muitas) limitações com tanta generosidade, paciência e humanidade. Você tem sido uma grande inspiração para mim.

Agradeço aos professores Lynn Mario T. Menezes de Souza e Claudia J. Kawachi-Furlan, que aceitaram o convite para participar da elaboração deste trabalho e deram valiosíssimas contribuições durante o exame de qualificação. Também sou muito grata às professoras Walkyria Monte Mór e Janayna Bertollo C. Casotti pela generosidade em aceitar participar do exame de defesa, pela leitura atenta e pelas contribuições igualmente valiosas.

Gostaria de agradecer também aos professores do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente aos queridos Mário Claudio Simões, Junia Claudia de Mattos Zaidan e Carlos Tito de Sá Cunha pelo incentivo durante a graduação e o mestrado.

Agradeço também aos gestores das escolas e aos educadores de inglês que gentilmente aceitaram meu convite e possibilitaram que esta pesquisa se concretizasse.

Enfim, agradeço à sociedade capixaba como um todo, que, por meio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo, me concedeu o apoio financeiro durante o mestrado.

*Nossos dias são preciosos  
mas com alegria os vemos passando  
se no seu lugar encontramos  
uma coisa mais preciosa crescendo:  
uma planta rara e exótica,  
deleite de um coração jardineiro,  
uma criança que estamos ensinando,  
um livrinho que estamos escrevendo.*

Friedrich Rückert em *A Alegria de ensinar*, de Rubem Alves

## RESUMO

A educação de língua estrangeira para crianças tem sido uma importante área de investigação para a Linguística Aplicada. Vários pesquisadores têm se dedicado a analisar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira por crianças e a formação de educadores para este público. Alguns desses estudos têm identificado uma lacuna entre a formação docente e a demanda crescente pelo aprendizado de uma língua estrangeira por crianças, especialmente a língua inglesa. Assim, este trabalho visa contribuir para esse debate por meio de uma investigação sobre a proposta de formação inicial de educadores de inglês em dois cursos de Letras do Espírito Santo, buscando verificar em que medida esses cursos focalizam as séries iniciais do ensino fundamental. Tal investigação foi feita com base em uma análise dos documentos dessas instituições. Além disso, a partir de uma perspectiva crítica, busca-se entender as relações que podem ser estabelecidas entre os documentos que regem a educação de língua estrangeira nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação inicial dos educadores participantes, suas práticas pedagógicas e suas perspectivas sobre a educação de inglês para crianças no ensino público. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa etnográfica, tendo como fio condutor as filosofias de linguagem pós-estruturalistas. Resultados revelam a importância de se trazer tais discussões para os graduandos em Letras-Inglês e assim, contribuir para uma educação linguística que seja mais relevante para as crianças, o que é o principal objetivo desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação de língua estrangeira para crianças. Formação docente. Políticas Linguísticas. Inglês como língua estrangeira. Escola pública.

## **ABSTRACT**

English education to children has been an important area of inquiry, especially for Applied Linguistics. On this matter, many researchers have been investigating how children learn a foreign language as well as teacher childhood education. Some of these studies have acknowledged the existence of a gap between teacher education in undergraduate levels in Brazil and the growing trend of teaching a foreign language to young learners, especially English language education. This study aims at contributing to this debate by carrying out a research about the ways teacher education proposed by two undergrad courses of Letters in Espírito Santo, Brazil, focuses on primary levels. This investigation was based on the analysis of the documents which regulate those courses. Also, from a critical perspective, this research focuses on educators from public schools in order to investigate the relations among educational documents which focus on foreign language education in primary levels in Brazil, the participants' teacher education, their pedagogical practices and their perspectives about English language education to young learners in public schools. The guiding principles of this research are the post-structuralist philosophies of language. The methodology is qualitative and the method is ethnographic. Findings suggest that it is urgent to bring about that discussion within undergraduate levels in order to contribute to a more consistent and relevant English education for young learners, which is the main purpose of this research.

**Keywords:** Foreign language education to young learners. Teacher education. Language Policies. English as a foreign language. Public school.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEB – Câmara de Educação Básica

CES – Conselho de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino fundamental

GC-UNISEB – Guia do curso: Licenciatura em Letras-Português/Inglês da Uniseb Interativo

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9496/96)

L1 – Língua materna

LE – Língua estrangeira

LI – Língua inglesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações curriculares para o ensino médio

OCS – Orientação curricular da Serra

PCN – Parâmetros curriculares nacionais

PL – Política linguística

PLs – Políticas linguísticas

PPP-UFES – Proposta de Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo

SEDU – Secretaria de Educação da Serra

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

Para início de conversa.....	11
1. O contexto de pesquisa e o design metodológico: situando o caro leitor.....	18
1.1 O local de onde falo .....	18
1.2 O contexto dos participantes.....	20
1.3 Uma construção qualitativa de base etnográfica .....	22
2. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: as limitações e potencialidades das filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista .....	33
2.1 Uma concepção estrutural de língua e linguagem e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças.....	34
2.2 Concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças.....	39
3. Políticas linguísticas para a educação linguística de crianças no Brasil .....	47
3.1 Um panorama histórico da Política Linguística.....	48
3.2 Políticas linguísticas e a educação de língua estrangeira para crianças no Espírito Santo: problematizando o discurso da falta .....	54
4. Educação linguística na contemporaneidade: o caso do inglês.....	74
4.1 Globalização e aprendizagem de inglês.....	75
4.2 Ensino e educação: conexões e problematizações.....	85
5. Formação e transformação de educadores de língua estrangeira para crianças	109
5.1 Um retrato da formação de educadores de língua estrangeira para crianças no Brasil .....	111
5.2 Do treinamento para a instrumentalidade à formação para a cidadania.....	119
5.3 Ser educador de língua estrangeira para crianças: uma reflexão ontológica.	141
Encerrando a conversa.....	146
Referências.....	152
APÊNDICES .....	167

Apêndice A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Edgar .....	168
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Jean Pierre .....	169
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Kioko .....	170
Apêndice D – Questionário - Kioko .....	171
Apêndice E – Questionário – Jean Pierre .....	175
Apêndice F – Roteiro para entrevista.....	179
Apêndice G – Transcrição de entrevista: Jean Pierre .....	180
Apêndice H – Transcrição de entrevista: Kioko.....	184
Apêndice I – Notas: Observação JP1 .....	186
Apêndice J – Notas: Observação JP2.....	190
Apêndice K – Notas: Observação JP3 .....	193
Apêndice L Notas: Observação JP4 .....	196
Apêndice M – Notas: Observação JP5 .....	200
Apêndice N – Notas: Observação JP6.....	206
Apêndice O – Notas: Observação JP7.....	210
Apêndice P – Notas: Observação K1 .....	214
Apêndice Q – Notas: Observação K2 .....	218
Apêndice R – Notas: Observação K3.....	222
Apêndice S – Notas: Observação K4.....	227
Apêndice T – Notas: Observação K5.....	233
Apêndice U – Notas: Observação K6.....	240
Apêndice V – Notas: Observação Formação continuada .....	246
ANEXOS.....	248
Anexo 1 – Carta do Orientador .....	249
Anexo 2 – Autorização da Secretaria Municipal de Vitória .....	250
Anexo 3 – Texto: Olympic symbols .....	251



Anexo 4 – Projeto de implantação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (SERRA, 2014).....	254
---	-----

## Para início de conversa...

Atualmente, nota-se que a área de estudos relacionados à educação<sup>1</sup> de língua estrangeira<sup>2</sup> (LE) para crianças<sup>3</sup> tem se configurado um espaço importante de pesquisa, sobretudo na área de Linguística Aplicada (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010). Diversos trabalhos têm mostrado a relevância da temática e a preocupação dos pesquisadores em compreender melhor questões relacionadas tanto à educação de LE quanto à formação de educadores que atuarão com as crianças (cf. ANDRADE, 2011; GARCIA, 2011; ROCHA, 2006; 2007; 2012; SANTOS, 2011; VILLANI, 2013; entre outros).

Podemos dizer que a maioria dos autores interessados na educação de LE para crianças identificam benefícios cognitivos, sociais, emocionais e culturais para o aprendizado de uma LE durante a infância (RAJAGOPALAN, 2010; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; READ, 2003; 2015). No entanto, apesar desse reconhecimento, vários estudos evidenciam um quadro desafiador para a educação de LE para crianças em nosso país, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental (EF I). Com efeito, uma breve investigação sobre pesquisas similares ou de mesmo interesse desta nos mostra que essa área é ainda bastante complexa em nosso país, por diversos fatores.

Para alguns autores (GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013; ROCHA, 2006; 2007), o primeiro desses fatores é a ausência de políticas linguísticas (PLs) nacionais direcionadas ao estabelecimento da educação de LE para as crianças, que afetam desde a formação docente até a adoção de materiais didáticos específicos para esse público. Tais autores afirmam que, apesar do fato de que o ensino de LE (notadamente o inglês) é cada vez mais comumente ofertado ao público infantil nas escolas de nosso país (em maior escala no contexto privado), a ausência de menção à obrigatoriedade do ensino de LE no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) denota um descaso institucional à educação de LE para crianças. No entendimento desses autores, essa omissão é nociva para o fortalecimento do ensino de línguas no Brasil.

---

<sup>1</sup> Uma distinção mais detalhada entre os termos *ensino* e *educação* será feita adiante.

<sup>2</sup> Para uma discussão detalhada sobre os termos *língua estrangeira*, *língua adicional*, *língua franca* e *língua global*, cf. JORDÃO, 2014.

<sup>3</sup> De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), criança é todo indivíduo que possui até doze anos de idade.

De acordo com a LDB, o Estado outorga à municipalidade a organização da educação infantil e do EF (BRASIL, 1996). Sendo assim, fica a critério dos municípios ofertar ou não o ensino de LE na educação infantil e nas séries iniciais do EF, uma vez que a lei estabelece como obrigatório o ensino de inglês somente a partir do 6º ano. Dessa forma, a adesão das redes municipais ao ensino de LE em nosso país tem sido feita de maneira gradual, a depender da disponibilidade de recursos tais como educadores, materiais didáticos e carga horária.

Ainda que estudos sejam inconclusivos quanto à melhor idade para se iniciar o aprendizado de LE (MARINOVA-TODD; MARSHALL; SNOW, 2000; LIGHTBOWN; SPADA, 2013), a crença de que se aprende uma LE mais facilmente na infância tem popularizado a oferta do ensino de línguas para crianças. Tanto no cenário educacional capixaba quanto em âmbito nacional é possível perceber que, a despeito do caráter eletivo do ensino de LE na educação infantil e séries iniciais do EF, a grande maioria das escolas (particulares, principalmente) que atendem esses níveis tem disponibilizado o ensino de LE em sua grade curricular.

Para Rocha (2006), a inclusão facultativa da educação de línguas

[...] compromete o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A inexistência de diretrizes norteadoras para o ensino de LE [...] compromete-o seriamente, uma vez que objetivos claros e diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas são condições essenciais para que o mesmo seja bem sucedido (ROCHA, 2006, p. 7, 8).

Em consonância com Rocha (2006), Lima e Margonari (2010, p. 3), afirmam que

[...] a inexistência de parâmetros oficiais específicos para o ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro é resultado da inclusão facultativa do mesmo, que além de suscitar mecanismos de exclusão, não deixa claro quem deve se responsabilizar por ele, levando à forma desconexa pela qual tal ensino tem-se difundido nas escolas públicas do país.

Essas autoras acrescentam ainda que a disparidade entre a oferta de LE para alunos do EF I nas escolas particulares e nas escolas públicas pode fazer com que grupos socioeconômicos menos favorecidos sejam privados do direito ao aprendizado de línguas. Ou seja, nessa visão, as diferenças gritantes entre a escola pública (onde a educação de LE é ainda inexistente ou elegível) e a escola privada (onde a educação de uma LE nas séries iniciais é bem mais frequente) podem ser

resultantes da ausência de princípios norteadores para a educação de LE para crianças.

A complexidade desta temática aumenta significativamente quando comparamos o contexto da escola pública regular<sup>4</sup> com o das escolas não regulares<sup>5</sup> de educação de línguas. Apesar do fato de que os objetivos da educação linguística das escolas regulares sejam claramente distintos dos objetivos das escolas não regulares, conforme bem pontuam os autores das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), o que prevalece é o discurso da qualidade do ensino proporcionado pelas escolas de idiomas, que se contrapõe ao discurso da falência do ensino público na educação de LE. No caso da LI, muitos creem que, se “inglês na escola pública não funciona”, (CÂNDIDO LIMA, 2011), para que “ainda vão colocar o inglês nas séries iniciais?” (VILLANI, 2013, p. 3)<sup>6</sup>. Tais discursos que, para Ferraz (2011), servem como mecanismo excludente, parecem ser ainda mais persuasivos quando se trata da educação de LE para crianças, pois contribuem para a manutenção da ideia de que LE para criança na escola pública é somente “para inglês ver”.

A tais restrições somam-se os achados de pesquisas que revelam que o ensino de LE (principalmente LI) em contextos escolares ainda é permeado por discursos neoliberais. O estudo de Garcia (2011), por exemplo, analisa as justificativas pedagógicas para a educação de língua inglesa (LI) para crianças, e conclui que elas têm tido como foco principal a preparação das crianças (de elite, principalmente) para alcançarem “melhores” posições de trabalho no futuro. Parma (2013), por sua vez, traça uma perspectiva histórica ao analisar o discurso do “quanto mais cedo melhor” ao longo do tempo em nosso país, e também conclui que a manutenção deste argumento tem se dado por razões econômicas e mercadológicas. Ou seja, em muitos contextos, o ensino de LE na infância é justificado em termos de projeção da criança para o mercado de trabalho, sobretudo quando se trata do inglês, conforme mencionado por Garcia (2011).

Outro fator que limita as potencialidades da educação de LE para crianças, conforme demonstrado por diversos estudiosos, é a formação docente. De modo geral, podemos dizer que o estado atual da formação de educadores de LE em

---

<sup>4</sup> Por escola regular me refiro às instituições de ensino básico.

<sup>5</sup> Por escola não regular me refiro aos cursos livres de idiomas.

<sup>6</sup> Tanto a asserção de Cândido de Lima (2011) quanto a de Villani (2013) não são defendidas por esses autores, que apresentam críticas contundentes a esses discursos.

nosso país é problemático. Possibilitar aos futuros educadores saberes necessários para a prática docente, como a reflexão crítica e constante sobre suas ações pedagógicas, tem sido desafiador para os cursos de Letras, como afirma Vieira-Abrahão (2002; 2010). A autora defende que a formação de educadores críticos é essencial para a contemporaneidade, de modo que a atitude crítico-reflexiva dos educadores seja perpetuada nos aprendizes.

No entanto, o estudo longitudinal de Pavan (2012), por exemplo, revela várias deficiências nos cursos de formação de educadores de LI no sentido de possibilitar ações docentes criticamente embasadas. O autor acompanhou uma turma de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês durante toda a graduação, e constatou, dentre outras carências, a falta de um desenvolvimento maior do processo reflexivo dos futuros educadores sobre sua prática. Os resultados dessa pesquisa demonstram que tal deficiência resulta na perpetuação de um ensino de LI fortemente arraigado em práticas tradicionais.

Santos (2011) e Monte Mór (2008, 2009, 2010) participam do debate e levantam questões sobre as novas maneiras de produção de conhecimento advindas da popularização das novas tecnologias que, sem dúvida, afetam o aprendizado de uma LE, principalmente em contextos urbanos. Ambas as autoras afirmam que é imprescindível que a formação do educador de LE contemple tais mudanças para que a educação de LE seja mais relevante para a sociedade atual, que exige que esse aprendizado ocorra cada vez mais cedo.

Com efeito, se a formação de educadores de LE de modo geral apresenta diversas limitações, a formação docente para a educação de crianças parece ainda mais complexa. Tonelli e Cristovão (2010), por exemplo, consideram que os cursos de Letras ainda não estão estruturados para atender à demanda crescente de educação de LE para crianças, e defendem a necessidade de tais cursos incluírem em seus objetivos o provimento ao formando de bases teórico-metodológicas que orientem sua prática docente direcionada ao público infantil. Da mesma forma, Andrade (2011) aponta para a necessidade de adaptações no currículo dos cursos de Letras para atender à demanda das séries iniciais do EF. Antonini (2009) corrobora tal visão, salientando que é preciso refletir não somente sobre os objetivos da educação de LI para crianças em diversos contextos, como também repensar a formação do educador para que este seja capaz de abarcar as múltiplas facetas do processo de aprender uma LE.

No âmbito local, Almeida (2014, p. 146) analisou as necessidades dos educadores da rede municipal de Vitória quanto à relevância da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Vitória. Quando questionados sobre seus anseios quanto à educação de LI no EF I, a maioria dos educadores relacionou a necessidade de melhorias tanto do espaço físico-pedagógico para as aulas de inglês quanto da formação específica para a faixa etária dos alunos das séries iniciais do EF. Tais dados revelam que a necessidade de reestruturação dos cursos de formação é sentida também pelos próprios educadores que atuam com as crianças.

De fato, diversos autores têm apontado para a existência de uma lacuna entre a formação inicial dos educadores de LE e sua prática docente. Uma vez que a LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino de inglês somente a partir dos anos finais do EF, vários estudiosos têm percebido que os cursos de Letras tendem a favorecer a abordagem de saberes relacionados à educação de adolescentes e adultos, e preterido os conhecimentos relacionados ao aprendiz criança, conforme afirmam Zilles (2006), Tonelli, Cristovão (2010) e Villani (2013).

No entanto, o que me chama a atenção é que poucos estudos problematizam as concepções de língua, linguagem e educação subjacentes à necessidade do ensino de LE para crianças e à formação docente, mesmo os citados nesta pesquisa. Conforme bem pontuam Jordão (2006), Martinez (2007), Ferraz e Malta (2017), toda a ação docente é influenciada por diferentes noções do que é a língua e do que significa educar, mesmo que o educador de LE para crianças não tenha “racionalizado” suas próprias ideias sobre língua, linguagem e educação. Do mesmo modo, as diferentes concepções a serem adotadas certamente ressignificam também as PLs direcionadas ao ensino de línguas e, portanto, faz-se necessário refletir sobre essas questões.

Sendo assim, este estudo visa contribuir para uma melhor compreensão sobre a educação de LE para crianças nas escolas de ensino básico, sobretudo as da rede municipal de ensino. Busco, portanto, relacionar elementos que considero essenciais para a educação de LE para crianças, quais sejam: as concepções de língua e educação que embasam a formação e a prática docente, o estabelecimento de políticas linguísticas e educacionais específicas para o ensino de LE na infância e o papel do aprendizado de uma LE por crianças (principalmente o inglês) na contemporaneidade.

Desse modo, esta pesquisa objetiva ensejar uma análise sobre as relações que podem ser estabelecidas entre a formação inicial, a prática docente e as perspectivas tanto institucionais quanto de educadores de inglês para crianças sobre a educação de LE nas séries iniciais do EF. Para tanto, investiguei a proposta de formação inicial de educadores de inglês para crianças em dois cursos de Letras do Espírito Santo, com base na análise de seus respectivos documentos norteadores e das impressões de dois educadores egressos desses cursos. As diretrizes nacionais e locais que embasam a educação de LE para crianças também foram analisadas, com o propósito de promover uma compreensão sobre o contexto político e educacional no qual esta pesquisa se insere.

Os desafios no campo da educação de LE para crianças que foram citados anteriormente são somente alguns dos muitos obstáculos enfrentados por educadores e aprendizes, principalmente na escola pública. Tais questões apontam para a necessidade de mais estudos na área para melhor compreensão das demandas que a perpassam. Além disso, o recente e gradual engajamento na oferta do ensino de LE no EF I pelas escolas públicas do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi realizada, também revela a importância de estudos relacionados a esse processo. Dessa forma, entendo que este trabalho se justifica na medida em que se propõe a investigar importantes questões que permeiam a educação de LE e a formação de educadores de inglês para crianças, temas tão caros à Linguística Aplicada, conforme demonstrado por Rajagopalan (2010) e Rocha (2012).

Os estudos aqui citados são apenas alguns dos quais pretendo usar como embasamento para análise; obviamente, não ambiciono esgotar todas as possibilidades, nem prover respostas para todos os questionamentos aqui levantados. No esforço por uma compreensão melhor sobre a formação de educadores de LE para crianças no estado do Espírito Santo, busco o auxílio de pesquisadores que contribuam para a “construção de teorias locais, de modo a tornar possível ir ao encontro da vida que as pessoas vivem em vez de teorias globais que nada falam ao cotidiano das pessoas” (MOITA LOPES, 2006, p. 35) e a partir dessas ‘teorias locais’, contingentes e contextuais, objetivamos atuar como coadjuvantes para uma educação de LE mais significativa para as crianças.

A primeira parte desta dissertação discorre sobre o contexto no qual este estudo se insere, bem como meu perfil como pesquisadora, o perfil dos educadores participantes e a descrição das escolas onde esta investigação foi feita. Logo em

seguida, apresento a metodologia de pesquisa utilizada para coleta e análise de dados.

Os capítulos seguintes contêm o referencial teórico de onde parto para tecer minhas análises. No capítulo dois, contraponho diferentes conceitos de língua e linguagem que embasam práticas direcionadas à educação de LE para crianças e pondero sobre as implicações da adoção de tais concepções para a formação docente e para as PLs que visam estabelecer práticas direcionadas ao ensino de LE para crianças. Desse modo, as análises sobre filosofia da linguagem apresentadas no capítulo dois constituem o fio condutor desta pesquisa, por meio do qual as demais reflexões são costuradas. Tais análises serão expandidas nos capítulos seguintes, numa narrativa permeada pelos dados coletados nesta pesquisa, perfazendo uma práxis na qual ação e reflexão se cruzam e se completam.

No capítulo três, apresento alguns conceitos de PLs e os relaciono à educação de LE para crianças no Brasil e, mais especificamente, no contexto pesquisado. No quarto capítulo, analiso os papéis que a LI tem assumido frente às demandas da globalização, e as implicações dessas concepções para a educação de LE para crianças. Também contraponho algumas noções de ensino e de educação, relacionando essas análises à educação de LE para crianças no contexto local. O capítulo cinco discorre sobre a formação de educadores de LE, com o foco na formação inicial dos educadores que participaram deste estudo. Apresento também uma reflexão ontológica sobre o *ser* educador de LE para crianças diante do retrato desenhado por esta pesquisa. Por fim, encerro (por ora) a conversa, fazendo algumas autocríticas necessárias e sugerindo alguns apontamentos finais.



## 1. O contexto de pesquisa e o design metodológico: situando o caro leitor

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.

Para que possamos compreender melhor os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, julgo importante apresentar esta seção logo no início do texto. Entendo que o contexto de pesquisa diz muito sobre meu *locus* de enunciação (BHABHA, 1998), o que possibilitará ao leitor compreender melhor de onde falo e por que falo o que falo. A partir do estabelecimento do local de onde falo, descrevo, na seção seguinte, o design metodológico para que as considerações aqui tecidas sejam entendidas dentro de um contexto determinado.

### 1.1 O local de onde falo

Sendo meu interesse de pesquisa a formação de educadores de LE para crianças, minha atenção se volta para tudo o que afeta o trabalho desses educadores, dentre os quais eu me incluo. Em minha visão, a compreensão sobre as diferentes concepções de língua e linguagem, de ensino e educação, as PLs (ou a falta delas) e as diversas propostas para a formação docente e para a educação de LE para crianças na atualidade podem trazer respaldo para a transformação desse campo.

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir de uma frustração que tive em minhas primeiras experiências como educadora de LI para crianças. Logo após ter me formado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fui convidada a compor o quadro de educadores de uma escola de ensino privado de Vitória, no Espírito Santo. Nessa escola, fui designada a atuar desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, e me surpreendi ao descobrir a complexidade que é educar crianças. Percebi que a dificuldade era inversamente proporcional à idade de meus alunos, ou seja, quando mais jovens, mais difícil era para mim. Senti-me bastante

despreparada para o trabalho, apesar de ter concluído a graduação no semestre anterior. Com efeito, se essa primeira experiência foi uma frustração para mim, certamente o foi também para meus alunos, ávidos para aprender inglês com a *Teacher Hello*, como eles me chamavam.

Ao expor a situação para a pedagoga da escola, fui orientada a buscar na *internet* por dicas e ideias de jogos, músicas e vídeos para enriquecer minhas aulas. De certa forma, a postura da pedagoga reflete o desejo de muitos profissionais envolvidos na educação, que ainda buscam “receitas prontas de ‘sucesso garantido’ ao invés de verdadeiros espaços para reflexão sobre o ensinar e o aprender línguas” (CELANI, 2009, p. 11).

Confesso que levei bastante tempo aprendendo com meus próprios erros ao tentar desenvolver saberes em minha experiência. Ao compartilhar minha frustração com colegas de profissão, percebi que a dificuldade em educar crianças não era exclusividade minha. Compreendi que precisava estudar mais sobre a educação de LE para crianças e sobre o aprendizado de LE na infância para que eu tivesse condições de transformar minhas aulas para os pequenos aprendizes.

Na busca por orientações que embasassem minha prática pedagógica, tive acesso a diversos materiais relacionados à educação de LE para crianças. Desde então, essas leituras têm sido de grande auxílio para que eu pudesse repensar minhas práticas e compreender que grande parte de minha frustração era, de certa forma, resultante de minha formação inicial. A partir dessas reflexões e também do depoimento de meus colegas de profissão, decidi conduzir este estudo para promover uma reflexão local sobre a relevância da formação inicial para a educação de LE para crianças. Busco, a partir desta pesquisa, formas de responder às seguintes questões:

- Como os cursos de Letras ofertados por duas instituições de ensino superior do estado do Espírito Santo contemplam a formação de educadores de inglês para crianças?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre a formação inicial dos participantes, sua prática docente e suas perspectivas sobre a educação de inglês para crianças?

Não tenho a pretensão de apontar respostas categóricas que funcionem como verdades absolutas, pois, mesmo no pequeno estado do Espírito Santo, onde esta

pesquisa foi realizada, existem realidades diversas que demandam respostas contextuais. No entanto, acredito que esta pesquisa, apesar de ter o foco na educação de inglês para crianças em contextos urbanos da região metropolitana de Vitória, pode contribuir para um entendimento sobre outros contextos.

## 1.2 O contexto dos participantes

Esta pesquisa foi realizada em duas cidades da região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo: Vitória e Serra. A escolha por essas cidades se deu em razão da proximidade em relação ao local onde moro e da disponibilidade dos educadores de LI para crianças de escolas desses municípios.

Sendo a capital do estado do Espírito Santo, Vitória é o centro da Região Metropolitana, que engloba outros seis municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana. A população atual da cidade de Vitória é de 355.875 habitantes<sup>7</sup>, dos quais cerca de 30.400 são alunos das 53 escolas de EF da rede municipal de ensino<sup>8</sup>.

Dessas escolas, 47 incluíram, em sua matriz curricular, a disciplina LI nas séries iniciais do EF. A inclusão tem sido feita de maneira gradual, desde o ano 2001, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação (SEME)<sup>9</sup>.

Serra, por sua vez, é o mais populoso município da Região Metropolitana. O censo de 2010 do IBGE contabilizou 409.267 habitantes<sup>10</sup>, dos quais 46.282 são estudantes matriculados nas 66 escolas de EF da rede municipal<sup>11</sup>. Dessas escolas, 62 ofertam o ensino de LI desde o ano de 2014, segundo informações da Gerência de inspeção, planejamento, avaliação e estatística da Secretaria de Educação da Serra (SEDU)<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em < [http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria#a\\_acidade](http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria#a_acidade) > Acesso em 04/05/2017.

<sup>8</sup> Dados disponíveis em < <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/volta-as-aulas-alunos-iniciam-ano-letivo-com-novidades-2019> > Acesso em 04/05/2017.

<sup>9</sup> Informações obtidas por correio eletrônico.

<sup>10</sup> Dados disponíveis em < [http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=\\_ES&codmun=320500&search=espírito-santo|serra|infograficos:-dados-gerais-do-municipio](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=_ES&codmun=320500&search=espírito-santo|serra|infograficos:-dados-gerais-do-municipio) > Acesso em 04/05/2017.

<sup>11</sup> Dados disponíveis em < <http://www.serra.es.gov.br/site/publicacao/serra-tem-numero-recorde-de-criancas-na-escola> > e em < <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/educacao-do-cidadao> > Acesso em 04/05/2017.

<sup>12</sup> Informações obtidas por correio eletrônico.

Os educadores participantes deste estudo são atuantes em duas dessas escolas que optaram por incluir a educação de LI nas matrizes curriculares do EF I, uma em Vitória e uma na Serra.

Jean Pierre<sup>13</sup> tem 46 anos e é educador da rede municipal de ensino da Serra há quatro anos, em regime de designação temporária. A experiência na escola pública foi sua primeira incursão como educador de LI para crianças. Jean Pierre é graduado em Biblioteconomia e em Letras Português-Inglês por uma instituição de ensino superior que oferece cursos à distância. Na ocasião em que esta pesquisa estava sendo desenvolvida, Jean Pierre também realizava curso de pós-graduação *Lato-Sensu* na área de ensino de LI por um Instituto Federal, também na modalidade à distância.

Kioko, por sua vez, tem 35 anos e é educadora da rede municipal de Vitória há três anos, em regime estatutário. Antes de atuar como servidora municipal, Kioko já atuava como professora de inglês em escolas não regulares de idiomas, tendo tido vasta experiência na área antes mesmo de terminar a graduação em Letras. Kioko é formada em Desenho Industrial e em Letras-Inglês. Ambos os cursos foram realizados em uma universidade federal em regime presencial.

A Escola Alpha, onde Jean Pierre atua, está situada em um bairro da periferia da Serra. A escola foi recentemente reformada, e a estrutura em três andares atualmente conta com rampas de acesso, banheiros acessíveis, salas de aula amplas e bem arejadas, uma sala de Artes, uma sala de Informática, e uma sala equipada com TV e DVD. As salas de aula contam com ventiladores de teto, dois armários e um quadro branco. A escola ainda possui uma sala para a coordenação em cada andar. A Escola Alpha também conta com refeitório para os alunos, cozinha, biblioteca, quadra poliesportiva, pátio interno e externo, além de um estacionamento para carros. A sala dos educadores fica no térreo, juntamente com a sala da direção e a secretaria.

A Escola Ômega, onde Kioko trabalha, também fica em um bairro de periferia, mas na cidade de Vitória. Diferentemente da Escola Alpha, a Escola Ômega é bastante antiga, e não possui instalações acessíveis a pessoas com capacidade de mobilidade reduzida. Esta escola está situada em um prédio de três andares, com banheiros para alunos e funcionários, salas de aula, sala de Informática e sala de

---

<sup>13</sup> Os nomes dos educadores e das escolas onde atuam são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes deste estudo.

Artes. As salas de aula possuem ventiladores de teto, quadro branco e armário para as educadoras. A escola também conta com duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta. Há um pátio e um auditório no primeiro andar, onde também ficam a recepção e a secretaria. As salas dos educadores, da coordenação e da direção pedagógica ficam no segundo andar.

Tanto na Escola Alpha como na Escola Ômega, há cerca de vinte e cinco alunos por sala de aula nas turmas acompanhadas por mim. A forma como se deu este acompanhamento, bem como os métodos de pesquisa e de coleta de dados utilizados neste estudo estão descritos na seção a seguir.

### **1.3 Uma construção qualitativa de base etnográfica**

A pesquisa qualitativa, conforme Creswell (2009, p. 4), pode ser entendida como “um meio para a exploração e o entendimento dos sentidos que os indivíduos atribuem para um problema social ou humano<sup>14</sup>”. O autor pontua que esta forma de investigação favorece uma visão de pesquisa cujo foco está não somente nos resultados, ou nas “verdades” descobertas, mas sim nos sentidos construídos e nas interpretações sobre a complexidade de uma determinada situação.

Visto que meus objetivos envolvem investigar as relações entre a formação e a prática docente no que tange à educação de LI para crianças em escolas públicas do Espírito Santo, além de buscar compreender a visão de educadores sobre sua formação e sua prática pedagógica nesse contexto, entendo que a abordagem qualitativa, por seu caráter não generalizador, valoriza o contexto dos participantes e a construção de sentidos, sendo, portanto, a abordagem mais adequada para este estudo.

Dada a complexidade das investigações sobre práticas pedagógicas, foi necessário manter um contato prolongado entre mim e o contexto a ser analisado, fato que me levou a considerar a etnografia como método de trabalho. A etnografia, que etimologicamente significa “descrição cultural”, conforme André (1996, p. 24), é caracterizada pelo contato do pesquisador com um grupo cultural de determinado contexto por um período de tempo considerável (CRESWELL, 2009, p. 13). Essa abordagem foi elaborada, a princípio, por estudiosos interessados em descrever

---

<sup>14</sup> Todas as traduções feitas neste estudo são de minha responsabilidade.

línguas ameríndias no início do século XX (ANDRÉ, 1996) e possibilitou uma análise interdisciplinar dessas línguas, combinando conhecimentos advindos da antropologia e da psicologia com saberes elaborados pela linguística (MCGREGOR, 2009).

A etnografia foi trazida para o contexto escolar, e tem sido adotada com frequência em estudos educacionais por ser um método bastante econômico e viável aos pesquisadores, como pontua Van Lier (2004). De fato, diversos autores têm utilizado esse método em estudos recentes sobre o contexto escolar, e, mais especificamente, sobre a educação de LI no Brasil (ANTONINI, 2009; PAVAN, 2012) e em pesquisas locais, no Espírito Santo (FADINI, 2016; PIETROLUONGO, 2017).

De acordo com André (1996), a etnografia escolar pode proporcionar um conhecimento mais profundo do contexto em questão, já que o contato entre o pesquisador e a situação pesquisada é direto e sistemático. A pesquisa do tipo etnográfico nos permitirá, portanto, reconstruir os processos e as relações que permeiam a formação do educador de inglês para crianças através da análise da configuração da prática docente.

Nessa visão, é possível afirmar que a etnografia escolar tem bastante potencial para possibilitar uma maior compreensão sobre a complexidade que é a formação docente para a educação de LE para crianças no Brasil. Em total concordância com Maciel (2013, p. 243), entendo que

[...] desenvolver pesquisa em formação de professores informada pela etnografia pode abrir espaço para legitimar o conhecimento local do professor no sentido de considerar suas experiências, de analisar o cotidiano da sala de aula, bem como de discutir os conflitos que podem emergir quando uma proposta institucional entra em contato com o conhecimento local.

Essa discussão sobre os conflitos causados pela repercussão de propostas institucionais na sala de aula é crucial para compreendermos as relações estabelecidas entre as políticas linguísticas e educacionais e a ação docente em LE nas séries iniciais do EF.

No que diz respeito à coleta de dados para esta pesquisa, os meios escolhidos foram: observação participante, entrevistas, questionários e análise documental. Tais meios têm sido bastante utilizados em pesquisas do tipo etnográfico no contexto escolar (ANDRÉ, 1996; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Conforme André (1996) explica, cada um desses métodos de coleta de dados tem um objetivo específico. A observação participante visa a “reconstruir as ações e

interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 1996, p. 38), na tentativa de compreender o outro. Nessa perspectiva, é necessário que o pesquisador reflita para além de seus valores, reconhecendo a possibilidade da existência de outros valores e visões de mundo. A autora explica que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1996, p. 38).

Creswell (2009, p. 179-180), no entanto, lista algumas limitações da observação como meio de coleta dados. O autor adverte que o pesquisador pode ser visto como intruso ao se inserir no grupo pesquisado, e que, por isso, alguns participantes podem ter dificuldade em criar empatia. Segundo o autor, isso é bastante comum quando a pesquisa envolve crianças, como é o nosso caso. Esta situação é passível de ocorrer principalmente quando o pesquisador restringe seu trabalho à mera descrição pormenorizada de situações e de depoimentos. Na perspectiva adotada neste estudo, acredito que essa dificuldade foi minimizada na medida em que as interações entre os participantes e eu se intensificaram durante o tempo que duraram os ciclos de observações.

As entrevistas e os questionários, segundo André (1996, p. 24), têm como objetivo “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Por essa razão, elas foram realizadas ao final do ciclo de observações. Dada a flexibilidade de pesquisas do tipo etnográfico no contexto escolar, os questionários continham perguntas abertas e as entrevistas foram elaboradas de maneira semiestruturada, desenvolvendo-se de acordo com as respostas dadas pelos participantes, como sugere Creswell (2009, p. 13).

Por sua vez, os documentos como fonte de dados servem para contextualizar o fenômeno estudado, “explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1996, p. 24). Conforme Creswell (2009, p. 180) adverte, a maior dificuldade enfrentada por mim foi encontrar documentos nacionais que abordassem a educação de LE para crianças, fato que, por si só, pode denotar um desinteresse institucional pela questão.

A partir da definição das potencialidades e das limitações dos instrumentos de coleta de dados escolhidos, podemos entender que a observação participante, juntamente com as entrevistas e os questionários, são meios bastante eficazes para se promover a aproximação entre o pesquisador e a situação pesquisada (ANDRÉ,

1996, p. 38). Em conjunto com a análise documental, que permite que o pesquisador veja o contexto de análise por diferentes olhares, acredito que tais instrumentos podem contribuir para a compreensão sobre a formação docente para a educação de LE para crianças.

Os dados obtidos em pesquisas do tipo etnográfico são analisados através da interpretação do pesquisador (ANDRÉ, 1996). Sendo assim, podemos conceber esse tipo de pesquisa como um trabalho descritivo e interpretativo (VAN LIER, 2004, p. 193). Tal fato merece bastante atenção por parte do pesquisador. Conforme André (1996, p. 53) nos lembra, é impossível desvincular as análises do ponto de vista filosófico, político e ideológico do pesquisador. É preciso que este seja conhecedor de seus valores e ter sensibilidade para compreender como os dados podem ser por eles afetados. Dessa forma, podemos afirmar que o contexto vivido por mim, minha formação como educadora de LI, minha atuação nesta área por mais de dez anos, a falta de experiência no contexto escolar público, ou seja, minhas vivências tanto em sala de aula quanto fora dela certamente influenciarão a forma com que os dados serão analisados.

Cientes, portanto, do caráter subjetivo da análise do corpus de pesquisas como esta, do tipo etnográfico, diversos autores têm sugerido que os fenômenos investigados sejam observados a partir de uma triangulação de dados (ANDRÉ, 1996; CANÇADO, 2004; CRESWELL, 2009), a fim de promover maior validade e confiabilidade para as pesquisas. Nesta pesquisa, utilizo, além dos três ângulos sugeridos, uma quarta perspectiva, com vistas a obter um melhor entendimento sobre a formação docente para a educação de LI para crianças no Espírito Santo.

Visto que meu olhar está direcionado a essa temática, elaborei as seguintes perguntas a fim de determinar a partir de quais ângulos analisaria a questão:

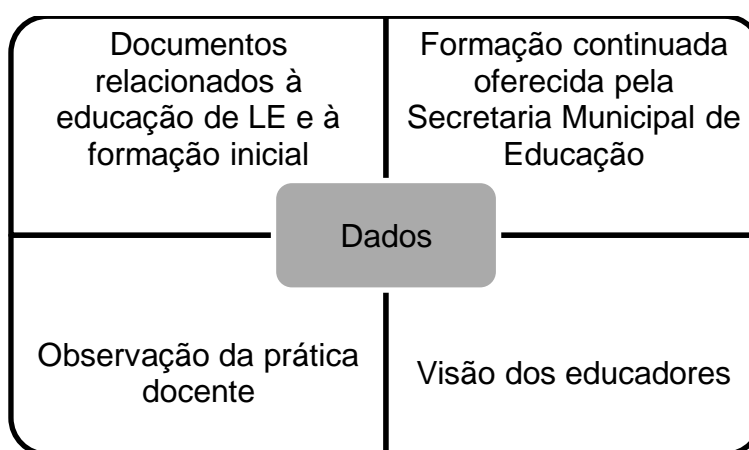
- O que os documentos nacionais e locais dizem sobre a educação de LE para as séries iniciais do ensino fundamental?
- As instituições formadoras dos educadores participantes desta pesquisa contemplam, em sua matriz curricular, a formação docente para a educação de crianças?
- Os encontros de formação continuada promovidos pela SEME e pela SEDU contemplam saberes relacionados à educação de LE para crianças?



- Como os educadores participantes compreendem sua formação inicial e sua prática docente com relação à educação de LI para crianças em seus contextos específicos?
- Como todas essas questões são refletidas na prática pedagógica desses educadores?

A partir da elaboração dessas perguntas, os quatro ângulos através dos quais enxergamos a formação docente foram estabelecidos. Estes ângulos estão descritos na figura a seguir, e detalhados mais adiante:

Figura 1: Dados de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

Os documentos analisados neste estudo que se relacionam à educação de LE são:

- LDB (Lei 9394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996);
- Base Nacional Comum Curricular<sup>15</sup> (BNCC) (BRASIL, 2017b);
- Orientação curricular da educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos (OCS), elaborada pela SEDU de Serra (SERRA, 2008);
- Projeto de implantação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, elaborado pela SEDU de Serra (SERRA, 2014);

<sup>15</sup> Tenho ciência de que a BNCC é um documento amplo, cuja produção não foi concluída até o momento de escrita deste trabalho. Assim, propus-me a problematizar somente alguns excertos que tratam do ensino de língua estrangeira, com o objetivo de contribuir para as discussões em torno do documento.

- Diretrizes curriculares do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, elaboradas pela SEME de Vitória (VITÓRIA, 2016);

Já os documentos relacionados à formação docente são:

- Decreto nº 3276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências (BRASIL, 1999)
- Parecer CNE/CP 09/2001, que discorre sobre diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a);
- Resolução 01/2002, que fixa diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002);
- Parecer CNE/CES 492/2001, que discorre sobre diretrizes nacionais para os cursos de Letras (BRASIL, 2001b);
- Parecer CNE/CEB 02/2008, que foi solicitado pela Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem, MG e trata da formação e atuação de docentes na organização pedagógica do ensino fundamental (BRASIL, 2008);
- Proposta de Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em língua inglesa e literaturas de língua inglesa da UFES (PPP-UFES) (UFES, 2006);
- Guia do curso: Licenciatura em Letras-Português/Inglês da Uniseb interativo (GC-UNISEB) (UNISEB INTERATIVO, 2013).

Minha intenção com a análise desses documentos é investigar de que maneira as políticas e a formação proposta por estas instituições dialogam com a demanda crescente pela educação de LE para crianças.

Além da análise documental, para compreender melhor a formação docente para a educação de LE para crianças, haja vista a possibilidade da existência de lacunas na FI, participei de um encontro de formação continuada promovido pela SEME, cujo objetivo é oferecer suporte aos educadores de LI da rede municipal de Vitória. O encontro, do qual Kioko participou, ocorreu no dia 10 de novembro de 2016 e foi conduzido por Edgar, um educador contratado especificamente para trabalhar com a formação continuada dos educadores de LI deste município. Nesse

dia, os dados foram obtidos por meio de gravações de áudio e de registro de notas (APÊNDICE V), com a autorização de Edgar, através de sua assinatura no Termo de esclarecimento livre e esclarecido (APÊNDICE A)<sup>16</sup>. Propus-me a observar também um encontro de formação continuada promovido pela SEDU, mas durante o período de coleta de dados para esta pesquisa, a formação continuada para os educadores de LI do município da Serra estava suspensa por falta de coordenador para esta área.

Prosseguindo em minhas observações, fui a campo para acompanhar a prática pedagógica dos educadores participantes. Ambos assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICES B e C), e, em concordância com a direção de suas respectivas escolas, me autorizaram a acompanhá-los. Além da assinatura do termo e da carta enviada por meu orientador (ANEXO 1), a SEME solicitou que formalizássemos a autorização através de um documento, incluído no ANEXO 2.

O primeiro ciclo de observações teve início no dia 04 de maio de 2016, e terminou em 06 de julho de 2017. Durante esse ciclo, foram observadas 33 aulas, conforme pode ser observado no quadro a seguir. O segundo ciclo de observações iniciou em 28 de setembro de 2016 e terminou no dia 07 de dezembro do mesmo ano. Neste ciclo, foram observadas 22 aulas, também descritas em tabela a seguir. Tanto as observações de Jean Pierre quanto as de Kioko se deram em semanas não consecutivas, por motivos alheios à nossa vontade.

Na Escola Alpha, onde Jean Pierre atua, a LE ensinada é o inglês e a carga horária é de uma aula de cinquenta minutos por semana. Jean Pierre foi acompanhado uma vez por semana, sempre às quartas-feiras. Nesse dia, o educador tinha cinco aulas.

Já na Escola Ômega, onde Kioko trabalha, a LE ensinada também é o inglês, e as aulas de LI acontecem duas vezes por semana, tendo duração de cinquenta minutos. Assim como Jean Pierre, Kioko também foi acompanhada uma vez por semana. O acompanhamento de Kioko também foi feito às quartas-feiras, e nesse dia, a educadora tinha quatro aulas de LI.

Segue abaixo um quadro contendo informações sobre os temas das aulas assistidas:

---

<sup>16</sup> Alguns dados dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes foram propositalmente apagados a fim de preservar suas identidades.

Tabela 1: Temas das aulas observadas – Ciclo 1 (Prof. Jean Pierre)

Data	5º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
04/05/16	Oração do Pai-nosso	Dia das mães	Números	Pronomes pessoais	Oração do Pai-nosso
18/05/16	Verbo <i>have</i>	Não houve aula	Números	Pronomes pessoais/ partes do corpo	Verbo <i>have</i>
25/05/16	História dos Jogos Olímpicos	Esportes	História dos Jogos Olímpicos	História dos Jogos Olímpicos	Verbo <i>have</i> / esportes
02/06/16	Esportes olímpicos	Esportes olímpicos	Votação do tema da festa junina	Esportes olímpicos	Anéis olímpicos
15/06/16	Anéis olímpicos	Produção de capa para o caderno de inglês	Anéis olímpicos	Anéis olímpicos/ cores	História dos Jogos Olímpicos
22/06/16	Divisão de grupos para trabalho: <i>Olympic sports</i>	O alfabeto	Anéis olímpicos/ cores	Anéis olímpicos/ cores	História dos jogos olímpicos
06/07/16	Não houve aula	As medalhas dos jogos olímpicos	As medalhas dos jogos olímpicos/ números ordinais	As medalhas dos jogos olímpicos/ números ordinais	As medalhas dos jogos olímpicos/ números ordinais

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 2: Temas das aulas observadas – Ciclo 2 (Prof. Kioko)

Data	3º ano	4º ano	5º ano	4º ano
28/09/16	Comida/ verbo <i>like</i>	Comida saudável x <i>junk food</i>	Comida/ artigo indefinido	Não houve aula
05/10/16	Comida/ verbo <i>like</i>	Comida/ verbo <i>want</i>	Comida/ dias da semana	Comida/ verbo <i>want</i>
19/10/16	Não houve aula	Números 11-30	Divisão de grupos para trabalho: <i>Restaurant menu</i>	Receitas
09/11/16	Sentimentos	Animais	Trabalho em grupo: <i>Restaurant menu</i>	Animais
23/11/16	Sentimentos	Animais/ números	<i>Present continuous</i>	Animais/ números
07/12/16	Mensagem de Natal	Revisão: profissões, números, animais, comida	Apresentação de trabalho em grupo: <i>Restaurant menu</i>	Revisão: profissões, números, animais, comida

Fonte: elaborado pela autora

Conforme mencionado anteriormente, essas observações foram feitas de forma participativa, uma vez que sabemos que a presença da pesquisadora modifica

o comportamento dos observados, sendo impossível a não interação entre observadora e observado, como bem pontua André (1996). Nesta fase, os dados foram coletados a partir de registro de notas (incluídas a partir do APÊNDICE I até o APÊNDICE U)<sup>17</sup> e gravações de áudio.

Em razão do grande volume de dados gravados em áudio, e, seguindo o conselho de van Lier (1988), após ouvir todas as gravações feitas no encontro de formação continuada e nas observações em sala de aula, selecionei alguns trechos de interesse, que foram posteriormente transcritos. Uma exceção foi feita com as entrevistas, que foram transcritas em sua totalidade.

As seguintes convenções foram adotadas para todas as transcrições feitas neste trabalho:

Tabela 3: Convenções de transcrição

<b>Pesquisadora</b>	P
<b>Jean Pierre</b>	JP
<b>Kioko</b>	K
<b>Edgar</b>	E
<b>Educadoras</b>	T1, T2, T3
<b>Aluno/a (não necessariamente identificado)</b>	A
<b>Alunos em coro ou em conversa generalizada</b>	As
<b>Pausa curta</b>	...
<b>Fala incompreensível</b>	(xxx)
<b>Comentários da pesquisadora e/ou descrição do ambiente</b>	((risos))
<b>Interrupção brusca da fala (hífen)</b>	P: mas você-
<b>Som prolongado (dois pontos)</b>	S: ô tio::
<b>Fala alta (sublinhado)</b>	JP: <u>atenção</u>

Fonte: adaptado de van Lier (1988) e de McKay (2008)

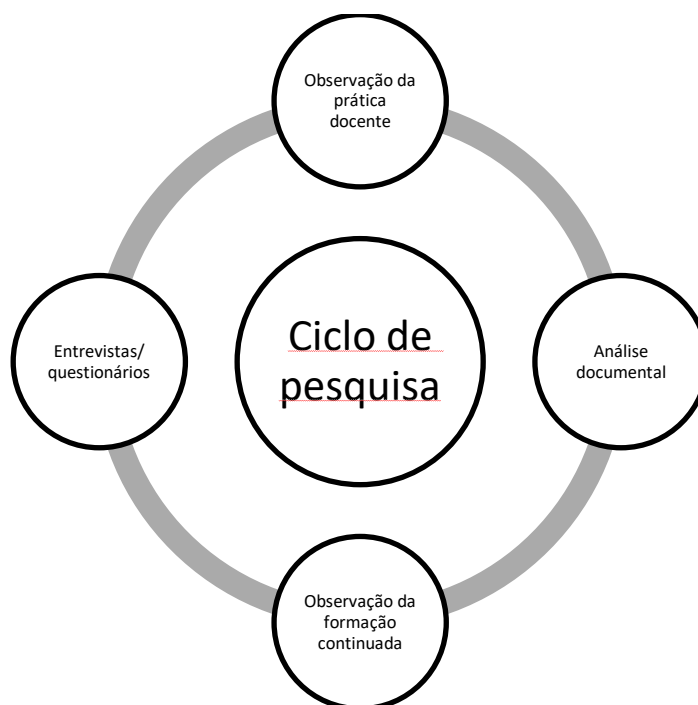
Finalmente, completando a triangulação de dados, encerrei o ciclo de observações aplicando um questionário (APÊNDICE C e D) a Pierre e Kioko e entrevistando-os. O questionário foi aplicado com o objetivo de levantar dados biográficos dos participantes e definir, de maneira não categórica, o perfil destes educadores. Já o objetivo da entrevista é entender a visão dos participantes sobre sua participação nesta pesquisa, sua formação e sua prática docente. Conforme já mencionado, as entrevistas foram semiestruturadas. O roteiro de entrevista incluído

<sup>17</sup> As notas foram escritas em inglês para preservar as observações feitas sobre os educadores no momento da escrita. Da mesma forma que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, algumas informações que pudessem expor os participantes foram propositalmente apagadas a fim de preservar suas identidades.

no APÊNDICE F foi, portanto, alterado de acordo com as respostas dadas pelos participantes, conforme pode ser visto nas transcrições de áudio (APÊNDICE G e H), feitas de acordo as convenções descritas acima.

A coleta de dados foi, portanto, realizada em quatro etapas, conforme figura a seguir:

Figura 2: Ciclo de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

Como é possível perceber, por meio da figura, as etapas da coleta de dados não seguiram uma ordem cronológica e linear. Ao contrário: algumas etapas se deram de forma concomitante, como é possível de ocorrer nas pesquisas de abordagem qualitativa e de tipo etnográfico (CRESWELL, 2009).

A preparação dos dados coletados para a análise foi feita da seguinte forma: primeiramente, foi feita uma leitura criteriosa dos dados escritos, quais sejam: os documentos selecionados, as notas registradas e os questionários respondidos pelos participantes. Após cada leitura, identifiquei alguns pontos de interesse para posterior análise. Em seguida, ouvi todos os dados gravados em áudio, em ordem cronológica. Da mesma forma, selecionei alguns trechos de interesse para análise, que foram posteriormente transcritos. Os trechos selecionados foram organizados

em temas que perpassam todas as fontes de dados, conforme sugestão de Van Lier (1988) e Creswell (2009).

A partir do mapeamento dos dados, e, com base nas teorizações sobre língua e linguagem, sobre PLs, o papel da LI na atualidade e a formação docente para a educação de LE para crianças, a serem descritas nos capítulos seguintes, interpretamos quais relações podem ser estabelecidas entre a formação inicial e a prática docente dos educadores participantes deste estudo.

## **2. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: as limitações e potencialidades das filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista**

*No princípio, era a Palavra.*

*João 1:1*

Há diferentes formas de compreender a língua e a linguagem. Ao eleger determinada concepção do fenômeno linguístico, estaremos adotando conjuntamente práticas, metodologias e aporte teórico específicos da visão escolhida (OLIVEIRA; WILSON, 2010; FERRAZ; MALTA, 2017). Ou seja, se temos como propósito compreender melhor o ensino de línguas como parte de um processo educacional, conforme Monte Mór (2009, p. 187), importa que nossa análise tenha como princípio a análise da palavra.

Sendo assim, neste capítulo, apresento e contraponho os diferentes conceitos de língua e linguagem elaborados por duas teorias linguísticas, quais sejam, o estruturalismo e o pós-estruturalismo. O objetivo desta análise é promover uma reflexão sobre possibilidades de embasamento de práticas direcionadas à educação de LE para crianças, partindo do princípio de que, ainda que de maneira indireta, todo o fazer docente é influenciado por determinada filosofia. Assim, a partir dos conceitos aqui apresentados, será possível compreendermos as diversas implicações para a educação de LE para crianças, a formação docente e as PLs que regem essas instâncias.

Tenho consciência de que, muito embora este trabalho tenha como foco principal a formação de educadores, em alguns momentos direciono a discussão para propostas educacionais de LE. Parto do pressuposto de que ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a formação docente é construída a partir das propostas educacionais e, por sua vez, as propostas educacionais se articulam à formação docente.



## 2.1 Uma concepção estrutural de língua e linguagem e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças

*Toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Diante disso, é preciso estar, como os escoteiros, sempre alertas para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo.*

Clarissa Jordão, *O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso*

O termo *estruturalismo* tem sido utilizado para qualificar diversas escolas de pensamento, tanto no campo da Linguística, como na Psicanálise e na Antropologia, dentre outras áreas do saber (WEEDWOOD, 2002). A ideia central do estruturalismo em todas essas ciências é, como o próprio nome já denota, a de estrutura, concebida como um sistema completo no qual as partes se relacionam em obediência a regras específicas.

Para o estruturalismo linguístico, a noção de estrutura remete à concepção de linguagem elaborada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. Considerado até hoje como o *pai da Linguística*, Saussure curiosamente pouco escreveu. Sua teoria foi apresentada ao mundo por seus alunos a partir de seus apontamentos, que, reunidos sob o título de *Curso de Linguística geral*, se tornaram um divisor de águas para a história da Linguística no Ocidente. Nas palavras de Robins (1979, p. 162), a publicação póstuma do *Curso* em 1916 “tem sido comparada a uma ‘revolução copernicana’ no campo da linguística”. Ainda que muito do que é geralmente creditado a Saussure já havia sido elaborado por Humboldt, conforme Weedwood (2002, p. 126-127) sinaliza, as ideias daquele autor sobre linguística foram consideradas revolucionárias para a época.

Saussure elaborou sua teoria em termos de dicotomias (langue/parole; sincronia/diacronia; forma/substância; significante/ significado; relações paradigmáticas/ relações sintagmáticas; e assim por diante)<sup>18</sup>. No auge do cientificismo, o estruturalismo saussureano conseguiu fazer com que a Linguística fosse encarada como ciência autônoma, provida de categorias objetivas de análise que estivessem de acordo com o rigor e o método científico.

---

<sup>18</sup> Para uma explicação detalhada sobre as dicotomias de Saussure, cf. Robins, 1979; Martelotta, 2010.

Para o estruturalismo, a linguagem é concebida como um sistema de signos, utilizado pelo indivíduo para acessar o mundo e para comunicar-se de por meio dos signos disponíveis. Esse sistema é compreendido como um todo bem organizado, no qual as partes ganham sentido em uma relação de oposição entre si (RABENHORST, 2002).

Nessa visão, a linguagem é composta dois sistemas complementares: língua e fala (*langue* e *parole*). A palavra *langue*, embora designe *língua* em geral, pode ser mais bem traduzida por *sistema linguístico*, enquanto *parole* (fala) pode ser compreendida como *comportamento linguístico* (WEEDWOOD, 2002). Desse modo, *langue* denota a regularidade e padrões de formação implícitos aos enunciados de uma língua. Essa estrutura seria, portanto, social; externa ao indivíduo. A *parole*, por sua vez, pertence ao domínio individual do sujeito falante e, por isso, é passível de ser afetada pelas contingências do discurso.

Apesar de reconhecer que a linguagem envolve uma parte social (*langue*) e uma parte individual (*parole*), Saussure estabeleceu a *langue* (ou seja, o padrão linguístico) como objeto único de estudos da Linguística, dando-lhe o “primeiro lugar entre os fatos da linguagem” (SAUSSURE, 1993, p. 17). Dessa forma, por muito tempo a Linguística favoreceu o estudo imanente da língua, em detrimento da fala. Assim, a língua foi abstraída nos estudos da linguagem, que por décadas evoluíram sem levar em consideração as variações linguísticas e os contextos de produção dos usos da língua. Enquanto a fala, apesar de representar também um sistema complexo, foi considerada como algo secundário por seu caráter heterogêneo e multiforme, a língua, por outro lado, foi valorizada por sua “homogeneidade” e “transparência” em decodificar mensagens entre emissor e receptor, endossando a visão de que a comunicação é um processo neutro e linear, como ilustra Martinez (2007, p. 26).

Tendo estabelecido o estudo imanente da língua como propósito da Linguística, Saussure (1993) estabeleceu que esta deveria ser entendida como um sistema bem organizado de signos resultantes da interação arbitrária entre significante e significado. Assim, o signo “caneta” se relaciona à imagem acústica do objeto que conhecemos por “caneta” (significante) e ao seu conceito (ex. um objeto feito para se escrever - significado). Na concepção estruturalista, a interação entre significante e significado é estática, e, portanto, tende a fixar interpretações de

sentido como certas/ verdadeiras (caneta é um objeto feito para escrever) ou erradas/ falsas (caneta é uma parte do corpo).

Ou seja, de maneira sucinta, para o estruturalismo, a linguagem é concebida como o instrumento que medeia as relações entre o mundo e o ser humano. A língua, por sua vez, é entendida como um código anterior ao indivíduo, bastando que este apenas se aproprie destes meios para acessar o mundo, de maneira neutra, linear e transparente. Nesse código, os sentidos são dados em relações de oposição, nas quais *um* signo equivale a *um* conceito.

Tais postulados certamente trazem diversas implicações para a área da educação de LE para crianças. A primeira delas é que, uma vez que língua e linguagem são consideradas como algo externo ao indivíduo, a criança, ao aprender uma língua, é considerada mera reprodutora de estruturas linguísticas com fins de alcançar seus objetivos comunicacionais, conforme definido pela abordagem behaviorista. Nessa abordagem, a língua seria adquirida, principalmente, por meio de repetição. Através de um processo de condicionamento social, na forma de estímulo/resposta, a criança seria encorajada a repetir frases corretas (KENNEDY, 2010). Assim, segundo esse modelo teórico, saber falar frases corretas correspondia a saber a língua.

A formação docente e o estabelecimento de PLs específicas para o campo da educação de LE para crianças são também afetados pela concepção estrutural de língua e linguagem. No âmbito da formação docente, o professor formador é visto como o único indivíduo capacitado a prover e a avaliar o conhecimento linguístico dos alunos professores. Assim, justifica-se a concepção do professor como detentor do conhecimento (a língua-alvo) e de aluno como sujeito desprovido desse conhecimento que o professor possui. Ou seja, o processo de ensino e aprendizado que se baseia no pensamento estruturalista opera com a transmissão do conhecimento (código linguístico) em uma via de mão única, que vai do professor ao aluno.

Com base na concepção de que a língua é um sistema homogêneo, justifica-se, também, a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno reproduzir fielmente esse sistema, seu léxico e pronúncia, utilizando corretamente as estruturas gramaticais que os sustentam. Atividades com ênfase na repetição de palavras e frases fixas (*drills*) são exemplos de práticas aplicadas ao ensino de LE para crianças que é embasado pela concepção estruturalista de língua e linguagem.

Da mesma forma, o entendimento estruturalista de língua como algo externo ao indivíduo, que funciona como instrumento para que este possa ter acesso a conhecimentos diversos, tem feito com que o interesse pelo aprendizado de uma LE (principalmente o inglês) tenha aumentado significativamente nos últimos anos. A visão de língua como chave que abre as portas para o mundo “globalizado” certamente tem implicações para o estabelecimento de PLs relacionadas ao ensino de LE, haja vista a recente mudança no texto da LDB (BRASIL, 1996) pela lei 13.415 (BRASIL, 2017a), que torna obrigatório o ensino de inglês como LE em todas as escolas do país a partir do 6º ano do EF. O texto da BNCC (BRASIL, 2017b, p. 199) justifica a escolha do inglês pelo fato de que essa língua tem sido a principal língua de comunicação internacional, e, por isso, os aprendizes precisam aprendê-la para ter acesso a essas trocas comunicacionais. De igual modo, diversos sistemas de ensino municipal em nosso país, responsáveis por estruturar o ensino de LE até o 5º ano do EF, têm aderido à mesma proposta. É o caso dos municípios investigados por esta pesquisa, como veremos adiante.

Outra implicação da concepção estruturalista para a educação de LE para crianças relaciona-se ao estudo imanente da língua. Ao dissociar a língua da fala, o estruturalismo acaba por separar o código linguístico da cultura, da sociedade e das relações de poder que o cercam, contribuindo para um entendimento de comunicação neutra, acrítica e apolítica (FOUCAULT, 2003). O ensino de LE que se baseia nessa premissa tem como foco somente o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a retenção de estruturas para que o aprendiz esteja apto a engajar-se em contextos situacionais de comunicação. Mesmo os relatos históricos e culturais em LE são analisados em termos linguísticos apenas, contribuindo pouco para a compreensão intercultural dos aprendizes, aqui compreendida como a consciência do outro e de si (DRISCOLL; SIMPSON, 2015). Assim, o ensino instrumental da língua afasta-se do seu potencial formativo para a cidadania ao compreender a comunicação como um processo que ocorre em um vácuo social.

Além dessas inferências, outra implicação do pensamento estruturalista para a educação de LE para crianças está relacionada à teoria do signo linguístico, que estabelece a equivalência de *um* signo a *um* conceito. Foucault (2003, p. 70) descreve essa teoria como uma tentativa de desvendar “a universalidade de um sentido”, ou seja, de instituir a “monarquia do significante”. Uma vez que o contexto sócio-histórico-cultural não é levado em consideração na análise linguística, os

diferentes sentidos dados em diferentes contextos não são considerados, instituindo-se apenas aqueles sentidos já previamente definidos como “canônicos”.

Deveras, esse entendimento de língua tende a limitar as possibilidades de construção de sentidos, uma vez que prescreve as interpretações possíveis de acordo com significados anteriores à própria linguagem (RABENHORST, 2002; FERRAZ, 2015a). Uma proposta educacional tanto para a formação docente quanto para o ensino de LE que seja embasada por essa perspectiva propõe, da mesma forma, estabelecer significados fixos e imutáveis, sempre vinculados à intenção de alguma instituição externa ao contexto ou a alguém em posição hierárquica superior à do aprendiz (ex. o autor do texto, o professor) (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Práticas de leitura tradicionais, que buscam levar os aprendizes a decodificar os sentidos previamente estabelecidos pelo autor, são exemplos de atividades embasadas por essa concepção de língua.

Ao analisar todas essas implicações, percebemos que, fundamentar uma proposta educacional de LE na percepção estruturalista de língua e linguagem produz diversos sentidos do que é aprender uma língua, de qual é a função do sujeito que aprende e do sujeito que ensina, do que é o conhecimento e dos objetivos para apreendê-lo. Parece claro, ao menos para mim, que tais concepções encadeiam uma relação controversa entre o sujeito, marcado por sua função essencialmente reprodutivista, e a linguagem, instância anterior ao sujeito que o submete à suas normas e regras.

Deveras, a proposta estruturalista, apesar de predominante nos estudos da linguagem por décadas a fio, foi bastante criticada por diversos filósofos pós-estruturalistas, como Bakhtin, Foucault e Derrida. Conforme vimos, diversos estudiosos, alinhados à percepção desses filósofos, têm identificado consequências para a adoção de uma visão estrutural de língua e linguagem na educação linguística de um modo geral (MONTE MÓR, 2008; 2009; FERRAZ, 2015a; JORDÃO, 2013), na educação de crianças (ROCHA, 2012) e na formação docente (JORDÃO, 2006; MARTINEZ, 2007). Tais autores têm elaborado propostas mais coerentes com as epistemologias atuais e com os pressupostos pós-estruturalistas, conforme veremos na seção a seguir.

## 2.2 Concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças

*Mas o que é a linguagem? O que é a palavra? Não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições destes conceitos de base. Uma tal formulação só poderia mesmo ser realizada no fim e não no início de nossa pesquisa (supondo-se que uma definição científica possa alguma vez ser considerada como perfeita).*

Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Os representantes da chamada “virada linguística” são geralmente chamados de “pós-estruturalistas”. No entanto, conforme Rabenhorst (2002, p. 1) nos lembra, apesar de concordar sobre diversos temas relacionados à língua e linguagem, os teóricos pós-estruturalistas divergem em vários pontos, como os processos de interpretação e de construção de sentidos, por exemplo. Além disso, apesar de criticar a dicotomização dos conceitos estruturalistas, o pós-estruturalismo acaba por colocar-se em relação de oposição ao estruturalismo, ao agregar ao movimento a preposição *pós* (FERRAZ, 2015a). Por essa razão, embora muitos dos autores aqui mencionados não tenham se autodenominado pós-estruturalistas, eles se alinham à crítica ao estruturalismo linguístico, e por esta razão serão citados como tal.

As principais críticas à visão estrutural de língua e linguagem propagadas pelo modelo teórico de Saussure são direcionadas ao caráter neutro e estático do sistema linguístico, desvinculado de seu contexto social, da imposição da unicidade de sentidos e da função reprodutora assumida pelo sujeito falante/ aprendiz. Dentre os principais críticos desta visão, destaco, neste trabalho, os postulados de Bakhtin, Foucault e Derrida, por sua relevância indiscutível para os estudos da linguagem e, consequentemente, para a educação de LE para crianças.

Na perspectiva pós-estrutural, a linguagem deixa de ser considerada como um sistema neutro de representações e passa a ser concebida como discurso constituinte do mundo dos sujeitos. O discurso, para Foucault (2003, p. 53) não deve ser entendido como um “jogo de significações prévias”, ou seja, ele não é a descrição da realidade. Em suas palavras, não devemos “imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele [o discurso] não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor”. Ao contrário: para o autor, é na linguagem que construímos nossas percepções e subjetividades (FOUCAULT, 2011).

Com efeito, Bakhtin já dizia que é na linguagem em que ocorrem as dinâmicas das relações sociais, pois, por meio da palavra, as criações ideológicas são materializadas. Assim, o autor afirma que

*[a] palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006, p. 34 – itálico no original).*

Ou seja, diferentemente da proposta estrutural, a linguagem, nesta perspectiva, não é neutra ou transparente, mas ideológica, pois não é passível de ser abstraída da perspectiva do sujeito que a constrói, como bem pontua Jordão (2006).

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, Foucault (2003, 2011) estabelece uma concepção discursiva de linguagem. Para este autor, o discurso é entendido como atividade produtora dos sentidos construídos coletivamente pela sociedade. Alguns desses discursos, no entanto, se sobressaem a outros como sendo verdadeiros, legítimos, e, portanto, naturais. Para Foucault, a legitimação de certos discursos é dada pelas relações de poder presentes na esfera social e estabelecidas pela linguagem.

Com efeito, um dos pressupostos centrais para o pós-estruturalismo é a consciência da parcialidade de nossas interpretações, fortemente influenciadas pelos arranjos culturais nos quais estamos inseridos. Conforme Jordão (2006, p. 6), afirma, essa percepção é necessária para questionarmos a arbitrariedade das relações de poder construídas culturalmente, que podem criar sentimentos de superioridade, igualdade ou inferioridade dentre os sujeitos que constituem os sistemas de representação cultural.

Para o pós-estruturalismo, é por meio da língua que materializamos nossas percepções que constituem a realidade. Em outras palavras, a língua pode ser concebida como práticas sociais de construção de sentidos (JORDÃO, 2016). Esses sentidos são culturalmente construídos e, portanto, heterogêneos e descontínuos (FOUCAULT, 2003), o que contraria a teoria estruturalista do signo linguístico, na qual um signo é equivalente a um conceito. Na visão de Bakhtin (2006), o signo linguístico é plurivalente, ou seja, pode apresentar significados diferentes de acordo com a situação social onde a enunciação é dada.

Na mesma direção, Derrida (1971) estabelece que os signos não encerram significados transcendentais ou vinculados à intenção do autor/ emissor, mas se referem a um entrelaçamento de significados construídos em contextos anteriores e posteriores. Para o autor, o sentido de um signo não é inerente a ele mesmo, mas encontra-se “diferido” (do latim “divergir” e “protelar”), em uma dinâmica que ele denominou “*différance*” (DERRIDA apud RABENHORST, 2002, p. 4, 5). Dessa forma, Derrida (1971.) afirma que o ato de interpretar é infinito, pois as possibilidades interpretativas, desvinculadas da intenção do autor, variam de acordo com o contexto de leitura e o sujeito receptor, que deixa de ser apenas receptor e passa a ser considerado também produtor de sentidos.

Foucault (2003) caracteriza essa pluralidade de signos como um jogo, no qual as regras variam de acordo com a situação dada. Ao contrário da proposta estrutural, que fixa interpretações como verdadeiras ou falsas, o autor propõe que reconheçamos que o que existe de fato é uma “vontade de verdade”, e que, para compreender o discurso de acordo com suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso “questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p. 51). As noções de verdadeiro e falso são, segundo Foucault, contingências históricas. A “vontade de verdade”, portanto, pode ser caracterizada como um “sistema de exclusão”, que exclui outras interpretações consideradas falsas (p. 13).

Se o discurso é considerado um acontecimento socialmente localizado, torna-se impossível dissociá-lo de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Para Bakhtin (2006), distanciar a língua da fala é separar o inseparável, uma vez que os usos da língua se dão justamente nessas relações, sendo impossíveis de ocorrer em um vácuo social. O autor afirma que a palavra só tem seus sentidos concretizados quando inserida em uma situação discursiva real, e, portanto, o contexto deve ser levado em consideração nas análises linguísticas.

Dessa forma, Bakhtin prioriza o estudo das enunciações, em contraposição ao estabelecimento do sistema linguístico como único objeto de estudos da Linguística pelo estruturalismo. Nas palavras do autor, “[a] filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 129). O autor confirma a natureza social dos usos da língua, a partir da compreensão de que é



impossível dissociar a fala de suas condições de comunicação, que, por sua vez, estão intrinsicamente ligadas a um determinado contexto social.

As implicações de tais concepções para a educação de LE para crianças são, de fato, significativas. De igual modo, a formação de educadores e as leis que regem as propostas educacionais são também ressignificadas pelas contribuições trazidas pelos teóricos do pós-estruturalismo para os estudos da linguagem.

Bakhtin (2006) já chamava a atenção para tais implicações para a educação de LE. Segundo o autor, um método bastante comum de ensino de línguas, que consiste em apresentar a palavra de maneira isolada de seu contexto, de modo que o aluno deva associá-la ao seu equivalente na língua materna (L1), pode fazer com que, para o aprendiz, esta se torne um elemento fixo, limitando suas possibilidades de interpretação. Partindo da concepção de que o signo linguístico possibilita múltiplas formas de leitura, o autor favorece o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais “a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 2006, p. 97). Tal concepção favorece a expansão interpretativa e amplia as possibilidades de compreensão de si mesmo e do outro (MONTE MÓR, 2014).

Essa reformulação no conceito do signo linguístico ressignifica as noções de realidade, de autoria e de verdade. Em diálogo com os filósofos citados acima, Monte Mór (2010, p. 475) afirma que

o desenvolvimento de interpretação ou “meaning making” envolve ampliar conhecimento / percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado. Acresce-se, também, a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/ percepção crítica.

Para a autora, tais perspectivas representam bem uma proposta de educação crítica, na qual se promove o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas dos aprendizes, mas também da “consciência/ percepção crítica” sobre o mundo que os cerca (MONTE MÓR, 2010, p. 475).

Deveras, o entendimento de que os signos apresentam significados múltiplos também ressignifica a posição do sujeito que ensina e do sujeito que aprende uma

LE. Na perspectiva estruturalista, como a língua é chave para ingressar no mundo lá fora, ao aluno bastaria reproduzir o sistema linguístico para acessá-lo. O professor, já detentor da chave que abriria as portas do conhecimento (a língua), teria resguardado o direito legítimo de pronunciar discursos considerados verdadeiros (FOUCAULT, 2003), os quais os alunos deveriam repetir e internalizar. Para o pós-estruturalismo, no entanto, como a linguagem é concebida como atividade discursiva de construção coletiva de sentidos, o aprendizado ocorre como via de mão-dupla, ou seja, ambos, aprendiz e educador, aprendem e ensinam mutuamente (FREIRE, 2005), uma vez que este não é mais considerado o único detentor do saber. As crianças, muito antes de entrar na escola, já possuem conhecimentos sobre o mundo, construídos juntamente com a família e o contexto social no qual estão inseridas. Assim, não são mais consideradas *tabula rasa*, pois possuem vivências significativas e que devem ser valorizadas pelo educador. Muito embora este esteja historicamente situado em uma posição hierárquica superior em relação às crianças, essa concepção de língua/ conhecimento pode contribuir para uma educação menos vertical e mais rizomática<sup>19</sup> (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Com efeito, conceber a linguagem como discurso é compreender seu papel ideológico e as relações de poder que a permeiam. Ou seja, as “verdades universais” muitas vezes propagadas nas escolas e nas instituições de formação docente são compreendidas como locais, sendo socialmente construídas e, portanto, enfraquecidas. Discursos relacionados ao aprendizado de LE por crianças, como “quanto mais cedo melhor” e “criança tem que aprender inglês”, já cristalizados em diversos cenários, são compreendidos em seu contexto sócio histórico de produção e, por essa razão, tornam-se passíveis de serem questionados e ressignificados. A meu ver, essa perspectiva pode muito contribuir especialmente para a formação docente para a educação de LE para crianças.

Outra implicação das contribuições do pós-estruturalismo para a educação de LE para crianças está relacionada à percepção de que a língua e seus usos devem ser analisados em conjunto com seus determinados contextos sociais. Tal noção favorece o entendimento de que língua e cultura são também indissociáveis. Cultura, nessa visão, é entendida não somente como os costumes transmitidos por determinadas instâncias, como a família e a escola, mas também como “conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento

---

<sup>19</sup> O conceito de rizoma aplicado à educação linguística será expandido no capítulo 4.

que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras)”, conforme bem explica Jordão (2006, p. 7). Essa compreensão de cultura faz emergir a contingência de nossas interpretações e abre possibilidades para se pensar de forma diferente (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008).

A partir da compreensão de que língua e cultura estão inerentemente conectadas, Adami (2017) sugere que a educação de LE transponha a adoção das teorias de cognição como referencial único para embasar o aprendizado de LE. Apesar da importância das contribuições das teorias do desenvolvimento cognitivo, tais como as fases do desenvolvimento elaboradas por Piaget (1986), e Bruner (1960) e os postulados de Vygotsky (1978, 1989) relacionados ao desenvolvimento da linguagem, geralmente tomadas como referencial para se pensar sobre a educação linguística de crianças, um ponto em comum a esses modelos teóricos parece ser a dissociação entre língua, cultura e o meio sócio histórico no qual o processo de aprendizagem ocorre. Assim, os aprendizes são caracterizados por essas teorias somente em termos de proficiência ou desempenho na língua aprendida. Conforme bem pontua Adami (2017, p. 34), a língua, a cultura, a sociedade e a história são instâncias que devem ser abordadas conjuntamente, ressignificando as ações docentes com relação às produções discursivas a serem viabilizadas no contexto escolar. Ou seja, muito embora sejam inegavelmente relevantes para os estudos sobre o aprendizado de LE (principalmente por crianças), outras conexões epistemológicas além das teorias de cognição são necessárias para se compreender o processo de aprendizagem de línguas, pois este, ao mesmo tempo em que é subjetivo, é cultural e sócio historicamente desenvolvido.

Tendo isso em mente, podemos dizer que, na perspectiva pós-estruturalista, o objetivo final do aprendizado de uma língua por crianças vai além dos muros da escola, como bem pontua Rocha (2012, p. 48). Para a autora, o trabalho docente alicerçado em uma concepção discursiva de linguagem

nos permite ir além do trabalho calcado na bipolaridade oralidade/ escrita, ainda orientado por visões mais tradicionais de linguagem, da integração escolarizada (artificial) das quatro habilidades e do foco restrito na forma, no léxico, nas funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo a práticas histórica e culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aula.

A partir desse excerto, podemos perceber que uma das preocupações centrais para as propostas educacionais embasadas pelo pós-estruturalismo é a

formação para a cidadania, para a vida fora da escola, conforme também pontuado por Monte Mór (2010).

Uma vez que a língua é aqui concebida como práticas sociais, e que tais práticas são localizadas, atreladas ao contexto em questão, podemos dizer que o que entendemos como língua é, na verdade, um conjunto de interpretações possíveis. Ou seja, ao ensinar uma LE, estamos, na verdade, operando com interpretações (JORDÃO, 2006), ou seja, estamos trabalhando com múltiplas práticas, articuladas por usuários diferentes em diversos contextos. Conforme bem pontua Menezes de Souza (2017)<sup>20</sup>, a ideia de língua como algo no singular deve ser revisitada, favorecendo uma concepção plural de língua como repertório:

Ninguém mais sabe a língua, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que a gente se engaja no nosso cotidiano. Isso significa que, se vamos ensinar um determinado conjunto de práticas em um contexto, nós não podemos universalizar ou generalizar e dizer que essas práticas servem para todos os outros contextos.

O autor pontua que a noção de língua como uma compilação de diferentes práticas exclui a necessidade do estabelecimento de PLs que, de alguma forma, engessam o ensino de LE para crianças, ao eleger uma língua (no singular) a ser ensinada, em determinados contextos, com determinada frequência. Para Menezes de Souza (2017), o que as PLs fazem é padronizar a língua e, por conseguinte, padronizam a cultura, a ciência e o cidadão, transformando práticas em um modelo (que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017b), deve ser o inglês língua franca).

Ou seja, a concepção de língua como repertório, como práticas e/ou como possibilidades tem como foco os usuários da língua, e não o sistema linguístico, supondo que este seja um sistema uniforme. Deveras, adotar *uma* possibilidade como o único modelo a ser seguido, como costumam fazer as PLs, é supor que, dentre os inúmeros repertórios linguísticos em LI (por exemplo) existe uma variante que seja totalmente homogênea. Se, mesmo no pequeno estado do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi realizada, existem diversas variantes do português capixaba, quanto mais haverá uma infinidade de *ingleses* diferentes em países anglófonos (DUBOC, 2015) e ao redor do mundo.

Com efeito, alguns repertórios linguísticos encontram-se em posição de inferioridade em relação a outros, o que não significa que eles sejam inerentemente

---

<sup>20</sup> Comunicação pessoal de Menezes de Souza em 13 de julho de 2017. O mesmo vale para a citação do autor no parágrafo seguinte.

“piores” ou “ilegítimos” (JORDÃO, 2006). É o caso, por exemplo, de variantes da LI produzidas em outros países fora do eixo Estados Unidos/ Inglaterra, consideradas indesejáveis para o aprendiz de LE em diversos contextos. As variantes estadunidense e britânica são geralmente caracterizadas como variantes de prestígio por meio dos discursos de “abundância de recursos” e de “autenticidade” da língua, que circulam no âmbito internacional. Tais discursos, impulsionados pela noção comum de globalização, contribuem para legitimar essas variantes e movimentar a indústria EFL (English as a foreign language), como veremos no capítulo 4.

Diante do exposto, creio que um projeto de formação docente informado pelas concepções de língua e linguagem elaboradas pelos estudiosos do pós-estruturalismo tem potencial para ressignificar a educação de LE para crianças e de transpor as restrições impostas pela abordagem estruturalista de linguagem. Essa perspectiva aplicada à formação docente valoriza as micro relações, contribuindo para a formação de educadores que sejam menos dependentes de pretensos modelos “globais” de ensino e que tenham maior potencial de analisar o contexto discursivo onde estão e onde seus alunos estão inseridos, e, a partir daí, pensar em práticas utilizando os recursos disponíveis. Cientes de que as “verdades” que circulam na sociedade são contingentes e, portanto, enfraquecidas, tais educadores poderão ter ciência de seu papel de par mais experiente, mas sem ter a pretensão de serem detentores de verdades absolutas. Da mesma forma, esses educadores poderão compreender e valorizar o potencial discursivo dos aprendizes, a partir do entendimento de que estes também são capazes de construir conhecimentos a partir de suas vivências. Sabendo que a linguagem é permeada por relações de poder e que língua e cultura são indissociáveis, esses profissionais terão melhores condições de assumir seu papel de *educador*, que busca não somente ensinar repertórios linguísticos, mas também contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Com base nas teorizações feitas neste capítulo, apresento um estudo sobre a formação de educadores de LE para crianças no ES. Conforme dito anteriormente, a filosofia pós-estruturalista de linguagem será o fio condutor das análises feitas neste estudo, e a literatura sobre o assunto será permeada pelos dados de pesquisa, construindo uma narrativa que pretende contribuir para a formação docente neste campo e para a ressignificação da educação de LE para crianças neste contexto.

### 3. Políticas linguísticas para a educação linguística de crianças no Brasil

*A política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo o cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade [...].*

Kanavilil Rajagopalan, *Política Linguística: do que é que se trata, afinal?*

A Política Linguística (PL) forma um campo de estudos da linguagem que, apesar de ter surgido em meados da década de 1960, ainda é pouco explorado no Brasil (MACIEL, 2013). Podemos perceber um relativo desinteresse pela área ao notarmos o número reduzido de cursos de graduação que dedicam uma disciplina ao estudo do tema em seus currículos, conforme pontua Ribeiro da Silva (2013). Felizmente, é possível notar também que o volume de pesquisas sobre PLs<sup>21</sup> tem aumentado significativamente no cenário brasileiro e mundial, motivado pela situação econômica e sociopolítica vigente (RIBEIRO DA SILVA, 2013; MACIEL, 2013).

Mas afinal, do que se trata a PL? Rajagopalan (2013) esclarece que essa área de estudos da linguagem tem sido frequentemente confundida com “militância linguística”. Um dos fatores que pode gerar confusão para o entendimento do tema é a palavra “linguística” utilizada em conjunto com o termo “política”. Nesse caso, a palavra “linguística” funciona como um adjetivo que qualifica a política como algo relacionado às línguas, não tendo, portanto, relação com a Linguística, ciência estabelecida a partir da publicação do Curso de Linguística Geral, de Saussure (1993). Rajagopalan (2013, p. 19) pontua que, apesar da importância do “ativismo político em prol desta ou daquela causa envolvendo a questão linguística”, as PLs envolvem também outras questões, como o ensino de L1 e de LE, sendo, portanto, um tema bastante complexo.

Deveras, diversos autores elaboraram diferentes concepções de PLs ao longo dos anos, desde o seu surgimento a partir da segunda metade do século XX. Neste

---

<sup>21</sup> Neste capítulo, estou tratando a PL (singular) como área de estudos e as PLs (plural) como “[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”, conforme definido por Rajagopalan (2013, p. 21).

capítulo, iremos tratar de algumas dessas concepções e das visões que as embasam. Primeiramente, tecemos um breve panorama da história e dos pressupostos dos estudos no campo das PLs. Nesta análise, destaco os importantes trabalhos de Ribeiro da Silva (2013; 2014) e de Maciel (2011; 2013), cujos estudos têm contribuído grandemente para uma melhor compreensão sobre as PLs relacionadas à educação de LE para crianças no Brasil. Na segunda parte do capítulo, dialogo com diversos autores e, juntamente com alguns dos dados coletados, levanto importantes questões concernentes às PLs especificamente direcionadas à educação de crianças em nosso país.

### 3.1 Um panorama histórico da Política Linguística

*Uma visão expandida de política linguística também requer uma visão mais ampla de língua, de um sistema fechado e finito para um organismo vivo, que é pessoal, dinâmico, aberto, energético e criativo, que se expande para além das fronteiras fixas rumo à liberdade de expressão.*

Elana Shohamy, *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*,

Ao traçar um perfil histórico das PLs desde seu surgimento, Ribeiro da Silva (2014, p. 1357) revela que, a princípio, estas foram tradicionalmente concebidas como a “intervenção consciente de um agente em uma língua ou contexto linguístico”. Atrelado a esse conceito estava a concepção de planejamento linguístico, compreendido como a implementação efetiva das PLs através de ações imetradas pelo governo (MAHER, 2013; RIBEIRO DA SILVA, 2013).

A PL como área de estudos se originou a partir das demandas trazidas pelo multilinguismo em países recém-emancipados da África e Ásia. A partir de uma concepção estruturalista de língua, o foco das pesquisas em PL nesse primeiro momento estava voltado para os aspectos sistêmicos da língua, como o objetivo de resolver “problemas”<sup>22</sup> linguísticos (MACIEL, 2013). De uma maneira geral, os estudiosos de PLs enxergavam o multilinguismo como um sério problema para os países subdesenvolvidos, por dificultar o alinhamento desses países ao progresso das nações do Ocidente. Partindo do entendimento de que as línguas poderiam ser “modernizadas”, a tarefa do linguista seria, portanto, apresentar “soluções”

---

<sup>22</sup> Da mesma forma que Ribeiro da Silva (2013), entendo que o termo “problema”, utilizado pelos primeiros teóricos da PL para se referir à heterogeneidade linguística não é apropriado, e por isso será utilizado entre aspas ao longo do texto.

cientificamente parametrizadas para os “problemas” linguísticos das nações em questão (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

Tais postulados foram objeto de intensa discussão entre os pioneiros na área de PL. Esses estudiosos procuravam legitimar tratamento dos “problemas” linguísticos a partir da compreensão de que a PL se encaixava no rol das ciências normais, por seu caráter dito neutro e objetivo (RAJAGOPALAN, 2013; RIBEIRO DA SILVA, 2013).

No entanto, os teóricos da PL foram severamente criticados por esta posição nas décadas seguintes. De modo geral, as acusações diziam respeito ao discurso de neutralidade proclamado pelos pioneiros da disciplina. Os críticos dessa visão argumentavam que os pesquisadores menosprezavam o caráter político, social e ideológico das PLs através de sua postura dita neutra e científica. Ainda, conforme explica Ribeiro da Silva (2013, p. 297), os estudiosos da PL na época foram acusados de impor aos países africanos e asiáticos um modelo de estado-nação ocidentalizado, no qual os cidadãos devem estar unidos em torno de uma só língua.

De acordo com Maciel (2013, p. 239), nessa época, “[...] a política linguística estava diretamente ligada à política do nacionalismo moderno e sua ênfase no estabelecimento das línguas nacionais e na homogeneização linguística vinculada à modernização e à ocidentalização”. O autor ressalta que o ideário iluminista europeu, baseando-se na busca pelo progresso, julgava ser possível a resolução de “problemas” de outros países, ignorando os diferentes contextos locais.

Em sua defesa, alguns teóricos invocaram o paradigma da cientificidade: dada a impossibilidade de se resolver as questões sociais, políticas e ideológicas levantadas pelos críticos, caberia aos linguistas somente resolver, de modo científico, “problemas” linguísticos que lhes fossem apresentados. Para esses pesquisadores, questões como a formação de comunidades linguísticas e a atribuição de valor a determinadas línguas em detrimento de outras fugiriam ao escopo da PL (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Em nome do cientificismo, importantes questões relacionadas à língua e linguagem eram preteridas pelos pesquisadores das PL na época.

A partir dessa crise, alguns estudiosos se ocuparam em repensar os pressupostos sobre os quais a PL se alicerçou. Com base em novas perspectivas, os teóricos em questão reconheceram que nem sempre as práticas de PLs serão aplicadas por um agente declarado, e apontavam para a necessidade de se pôr em



foco práticas suscitadas por agentes não identificáveis (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1357). Ainda assim, conforme nos conta Ribeiro da Silva (2013, p. 307), os estudos sobre PLs planejadas eram valorizados em detrimento das pesquisas sobre práticas de PLs não planejadas, que foram deixadas em segundo plano.

Na década de 1990, novos estudos trouxeram avanços significativos para o entendimento do caráter heterogêneo das políticas linguísticas. Uma das vozes importantes no campo da PL nesse momento foi Schiffman (1996), que favoreceu uma concepção plural de PLs, distinguindo PLs explícitas e implícitas. As PLs explícitas, segundo o autor, podem ser vistas nas leis e diretrizes que envolvem questões linguísticas, como, por exemplo, a LDB e a BNCC aqui no Brasil. As PLs implícitas, por sua vez, estão relacionadas às normas linguísticas que, apesar de não serem oficiais ou declaradas, são perceptíveis nas práticas sociais e nas crenças dos indivíduos, podendo ser motivadas por instituições como a própria família, escolas de línguas e empresas que se interessem em fomentar o uso de uma LE, por exemplo (MAHER, 2013; RIBEIRO DA SILVA, 2013; 2014).

Nesse entendimento, Schiffman (1996, p. 74) favorece o estudo das práticas implícitas de PLs. O autor afirma que estas precedem as PLs explícitas, pois é nas práticas sociais que está contida a origem das PLs explícitas, e não o contrário. O autor ainda afirma que, mesmo que uma determinada comunidade não tenha institucionalizado leis referentes a questões linguísticas, pode apresentar mecanismos de PLs implícitas através de suas práticas e posicionamentos. Ele acrescenta que, em razão de sua heterogeneidade, as PLs podem inclusive se contradizer.

Alguns autores nos dão exemplos dessa desarticulação entre PLs explícitas e implícitas, ocorrida em nosso país. Ribeiro da Silva (2014, p. 1360) pontua que, apesar de os indígenas, juntamente com os imigrantes e seus descendentes, terem o direito de manter o uso de suas línguas garantido por lei, o Estado não tem proposto ações concretas que garantam esse direito, como por exemplo, a criação de programas de formação docente para a educação de línguas minoritárias. Surpreendentemente, isso tem ocorrido em um país onde 274 línguas indígenas foram contabilizadas pelo censo de 2010<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Informação disponível em < <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil> > Acesso em 10/01/2017.

Ou seja, diante de tal fato, podemos afirmar que, muito embora a legislação brasileira tenha valorizado o multilinguismo e a diversidade linguística e cultural do país, percebe-se que, muito frequentemente, as PLs implícitas na sociedade brasileira não têm refletido as PLs oficiais (MAHER 2013; SPINASSÉ, 2016). Parece correto afirmar que PLs como essas têm “pouco compromisso com a implementação” (MACIEL, 2013, p. 244) efetiva, sendo, portanto, somente “declarações de intenções” (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1360).

No estado do Espírito Santo, onde esta pesquisa foi realizada, também é possível perceber incoerências entre as PLs oficiais vigentes. Na Constituição do Estado do Espírito Santo (1989), no artigo 172, parágrafo segundo, lemos que “[o] ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Depreende-se, a partir da leitura do texto, que, assim como no âmbito federal, na esfera estadual também existe uma preocupação com a diversidade linguística presente no Espírito Santo, lar de inúmeras comunidades indígenas. Conforme revelam Souza, Mignone e Paradella (2016), o município de Aracruz, que se destaca pela forte presença de comunidades indígenas, dispõe de sete unidades de ensino indígenas, que atendem desde o ensino fundamental ao ensino médio. Os mesmos autores indicam que o município de Aracruz, em atendimento ao artigo 172 da Constituição estadual (1989), exige conhecimentos específicos dos candidatos aos processos seletivos para contratação de educadores que atuarão junto à comunidade indígena, e explicam que

[n]as Escolas Indígenas das aldeias de etnia Guarani o ensino é ministrado exclusivamente na língua indígena até o 3º ano, a partir de quando começa a ser introduzida a língua portuguesa. Isso é possível porque o povo Guarani conserva o seu idioma original, passando-o para as gerações futuras. Nas aldeias tupiniquins, como os povos não conservaram sua língua de origem, o ensino é ministrado exclusivamente em português. A Prefeitura de Aracruz, por intermédio dos educadores que atuam nessas escolas, está realizando um trabalho de resgate do idioma tupiniquim – os professores estão aprendendo a língua para ensiná-la novamente aos índios (p. 101).

A Emenda Constitucional 64/2011 tratou de incluir no Artigo 182 da Constituição do Estado do Espírito Santo as línguas pomerana e a língua alemã dentre os bens que constituem o patrimônio cultural do Espírito Santo. De fato, cidades como Domingos Martins, Santa Teresa e Santa Maria de Jetibá têm sido lar

para diversas comunidades pomeranas e alemãs desde o século XIX (BENINCÁ, 2008), e certamente a inclusão dos referidos incisos representou um avanço para o importante reconhecimento desses povos como patrimônio histórico e cultural do Espírito Santo. No entanto, a partir da leitura do documento citado, diferentemente das comunidades indígenas, cuja possibilidade de utilizar suas línguas maternas na escola é assegurada por lei, as comunidades pomeranas e alemãs (sem mencionar as comunidades quilombolas e de origem holandesa, italiana, libanesa, etc. que também fazem parte do tecido sociocultural capixaba, conforme demonstrado por Benincá (2008)) não parecem ter assegurado o mesmo direito pelo Estado.

Partindo do entendimento de que as PLs explícitas nem sempre coincidem com as implícitas, Spolsky (2004) elabora uma concepção mais ampliada de PLs, que passa a se referir a “todas as práticas linguísticas, crenças e decisões de gerenciamento linguístico de uma comunidade ou Estado” (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1359), seja de modo explícito – em forma de lei -, ou de maneira implícita, em práticas sociais e crenças relativas à língua e linguagem. Spolsky (2005, p. 2152) defende que, “[...] [s]e o objetivo é revelar a PL de uma comunidade, seja qual for seu tamanho ou natureza, o primeiro passo é estudar suas práticas reais de linguagem [...]”. Com efeito, o mesmo autor assinala que

[u]ma simples abordagem de causa e efeito, que utiliza somente dados linguísticos não dá conta de produzir descrições úteis de política linguística, já que esta é incorporada no *mundo real* de variáveis contextualizadas (SPOLSKY, 2005, p. 2153 – itálico no original).

A partir daí, os estudos no campo das PLs têm se desvinculado gradativamente do binarismo política/planejamento linguístico, passando a considerar em suas análises “[u]ma gama de fatores extralinguísticos, tais como questões políticas, demográficas, sociais, religiosas, culturais, psicológicas e burocráticas [...]” (SPOLSKY, 2005, p. 2153). A consideração por tais variáveis é um elemento central nas propostas mais atuais de PL, tais quais as de Spolsky (2004) e Shohamy (2006).

Spolsky (2004, p. 7) propõe organizar as PLs em três frentes: crenças (*beliefs*), práticas (*language practices*) e gerenciamento (*management*). Segundo o autor, as crenças se relacionam às concepções de língua e linguagem que permeiam o ideário da sociedade. As práticas são ocorrências linguísticas que independem das PLs oficiais. O gerenciamento, por sua vez, diz respeito às ações

políticas explícitas que têm por objetivo controlar o comportamento linguístico dos indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade.

Desse modo, o autor ressalta o caráter simbiótico da relação entre as crenças e as práticas sociais. Spolsky (2004) explica que as crenças se originam das práticas sociais, que, por sua vez, exercem influência sobre as crenças. Tal associação, segundo o autor, fomenta determinadas concepções sobre a língua, como por exemplo, a atribuição de (des)prestígio a determinadas línguas e a determinadas variações linguísticas.

Podemos perceber essa articulação entre crenças e práticas sociais em nosso país por meio dos discursos generalizados sobre a LI tais como: “quanto mais cedo melhor” (PARMA, 2013) e “inglês na escola pública não funciona” (CÂNDIDO LIMA, 2011), disseminados entre aprendizes, educadores e a sociedade em geral. Tais discursos, motivados pelas crenças que permeiam o ideário brasileiro, têm o potencial de fomentar práticas como, por exemplo, a recente inclusão obrigatória da oferta de LI em todas as escolas do país a partir do sexto ano<sup>24</sup>.

Shohamy (2006) dialoga com a proposta de Spolsky (2004, 2005), e também ressalta o caráter ideológico da língua, que, segundo a autora,

[...] é usada como meio de pertencimento a um determinado grupo ('nós/ eles'), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para indicar o status econômico ('tenho/ não tenho') e para classificar pessoas e identidades pessoais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, *native-like*, gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la (SHOHAMY, 2006, p. XV – itálico no original).

A autora afirma que os mecanismos de PLs, ou seja, os meios através dos quais as PLs são transmitidas à comunidade, contribuem para a manutenção de ideologias que favorecem o caráter hegemônico de determinadas línguas diante de línguas minoritárias. Amparada nas propostas anteriores, a autora sugere que tais mecanismos podem ser explícitos ou implícitos, ou seja, por meio de leis ou de práticas de educação linguística, materiais didáticos, exames de proficiência e a disponibilidade de cursos de formação de professores de línguas, conforme também demonstrado por Maciel (2011; 2013).

Com efeito, Rajagopalan (2003, 2011, 2013) confirma que os mecanismos de PLs são impregnados de questões políticas e ideológicas. O autor (2013) afirma que

<sup>24</sup> Esse debate será expandido na seção a seguir.

toda e qualquer intervenção linguística, mesmo que seja empregada por razões aparentemente nobres e plausíveis, acaba por influenciar o destino de uma comunidade, já que, conforme Shohamy (2006) pontua, a língua é elemento constituinte da identidade de um povo. Sendo assim, independentemente dos motivos apresentados para as intervenções linguísticas, seu objetivo principal é sempre “pescar proveito político nessas águas turvas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 104). Questões como: o que tem acontecido com as línguas minoritárias a partir da adoção de uma PL monolíngue no Brasil?, ou: que interesses podem estar por trás da massificação do ensino de LI nas escolas do Brasil? revelam a dimensão política e ideológica da linguagem (RAJAGOPALAN, 2003) e devem ser incluídas no debate do qual não só a comunidade acadêmica, mas todos têm o dever de participar (RAJAGOPALAN, 2013).

Com base nas contribuições dos autores citados acima, é possível conceber as PLs a partir de uma perspectiva mais ampla, desvinculada da “vontade de neutralidade” que permeava os primeiros estudos da área, fortemente atrelada ao contexto sócio-histórico-cultural, e, de modo bastante importante, ciente de seu papel político e ideológico.

Nessa perspectiva, Shohamy (2006, p. 92) afirma que a escola pode ser concebida como um mecanismo poderoso para pôr PLs em prática, uma vez que a frequência escolar é obrigatória na maioria dos países. Convergindo com a autora, busco, na próxima seção, fazer uma conexão entre os pressupostos das PLs atrelados à educação de LE para crianças no Brasil.

### **3.2 Políticas linguísticas e a educação de língua estrangeira para crianças no Espírito Santo: problematizando o discurso da falta**

*De todos os domínios da política linguística, um dos mais importantes é a escola.*

Bernard Spolsky, *Language Policy*

Um dos temas recorrentes envolvendo PLs e educação de LE para crianças no Brasil é caracterizado pelo *discurso da falta*. Conforme pontuei anteriormente, diversos autores que se interessam pelo tema têm levantado questionamentos e críticas à falta de PLs que estabeleçam a obrigatoriedade da oferta de LE para os

primeiros ciclos do EF em nosso país (LIMA; MARGONARI, 2010; ROCHA, 2006; 2007; 2012; GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013, entre outros). Segundo esses autores, a falta de PLs leva à falta de parâmetros nacionais que direcionem o trabalho das escolas, que, por sua vez, leva à falta de objetivos de aprendizagem definidos em âmbito nacional, que leva à falta de políticas de formação de educadores de LE para crianças, o que conseqüentemente, causa um impacto negativo no aprendizado de LE na infância (SANTOS, 2011).

Neste subcapítulo, problematizo algumas das questões levantadas por esses autores no que tange ao estabelecimento de PLs direcionadas à educação de LE, principalmente para as séries iniciais do EF.

Com efeito, o que todos os estudiosos citados acima têm afirmado é que as PLs (ou a falta delas) reverberam na sala de aula, o que se alinha à percepção da importância do debate envolvendo PLs e educação de línguas demonstrada por Spolsky (2005). Essa visão é também corroborada por Rajagopalan (2011), que pontua que

[d]evemos discutir política linguística quando pensamos em melhorar o ensino de um idioma estrangeiro como o inglês, sobretudo no Brasil, considerado como pertencente ao 'círculo em expansão' da língua inglesa, de acordo com a classificação de Kachru (1985) (RAJAGOPALAN, 2011, p. 61-62).

O autor explica que o “círculo interno” é constituído pelos países onde a LI é falada pela maioria da população, enquanto o “círculo externo” é formado por países colonizados pelas nações anglo-saxônicas, e que, por isso, têm tido com elas maior contato linguístico. Já o termo “círculo em expansão”, do qual o Brasil faz parte, é reservado aos países onde o inglês é tratado como LE, seja na escola, seja nas trocas comunicacionais. A divisão de Kachru tem sido bastante problematizada, principalmente por colocar o falante nativo em posição central, como demonstrado por Graddol (2006, p. 110), mas ainda é utilizada como referência para discussões em torno dos papéis que o inglês assume como língua global/ franca/ internacional, como lembra Jordão (2014, p. 23).

De acordo com Rajagopalan (2011, p. 62), nos países do chamado “círculo em expansão”, a LI é manifesta como uma *commodity* de grande valor para o contexto atual. Jordão (2004, p. 7) explica que a concepção do inglês como *commodity* representa uma “habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades”, principalmente quando processos globalizantes avançam a passos

cada vez mais rápidos. Não seria diferente em nosso país, onde o inglês tem assumido uma posição de privilégio em detrimento a outras línguas, haja vista as recentes mudanças na LDB.

O texto anterior, um dos pontos centrais da LDB, de acordo com Ribeiro da Silva (2014), foi recentemente alterado por meio da aprovação da lei 13.415 (BRASIL, 2017<sup>a</sup>). No artigo 26, parágrafo 5º, onde se lia que a escolha da LE a ser ensinada ficaria “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”, agora se lê que “[n]o currículo do ensino fundamental, será ofertada a *língua inglesa* a partir do sexto ano” (BRASIL, 1996 – grifos meus).

A referida lei também tratou de incluir no artigo 36, parágrafo 8, a determinação que a LI seja ofertada em caráter obrigatório no currículo do ensino médio. O mesmo artigo sinaliza a possibilidade de oferta de outras línguas em caráter optativo, mas evidencia um favorecimento pelo ensino de espanhol<sup>25</sup>.

Por um lado, autores como Frigotto e Motta (2017) caracterizam essa mudança como uma das molas propulsoras do retrocesso na educação do Brasil. Os autores afirmam que a urgência em se aprovar a lei 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017a), que alterou o texto-base da LDB após a reformulação conhecida como “Reforma do ensino médio”, tem como objetivo atender a uma agenda neoliberal. Venera (2016, p. 138) compartilha dessa perspectiva, e revela que diversos grupos corporativos e empresariais vêm pressionando o governo para este estabeleça novas diretrizes para a educação de modo a garantir o ensino técnico que dê conta das exigências do mercado.

Por outro lado, mesmo antes da alteração do texto da LDB, é possível perceber a ação de políticas de fechamento das possibilidades de oferta de outras línguas além do inglês na educação básica no Brasil. Um exemplo disso é o Programa Nacional do Livro Didático, destinado à compra e distribuição de livros didáticos para as escolas do Brasil, que a partir do ano 2010, disponibilizou, pela primeira vez, livros de LE para a escolha dos educadores do sistema público de ensino, para utilização em 2011. Como já era de se esperar, o material didático oferecido para ser escolhido pelas escolas de EF II e ensino médio era de LI. Livros de espanhol também começaram a ser disponibilizados para a escolha dos

---

<sup>25</sup> Na tentativa de tornar o texto mais enxuto, optei por não transcrever todos os trechos dos documentos citados. Aqueles que não estiverem disponíveis publicamente estão incluídos nos anexos.

educadores do ensino médio a partir de 2011<sup>26</sup>. Ou seja, a despeito do avanço trazido pelo texto da LDB no sentido de valorizar a diversidade linguístico-cultural existente em nosso país, outras políticas agiam, ainda que de maneira implícita, para a homogeneização da educação de LE.

No contexto local, essas mesmas políticas podem ser percebidas. As Diretrizes Curriculares de LE elaboradas pela SEME de Vitória (2004), que vigoraram até 2015, lamentavam o fato de que, apesar de que a LDB facultava à comunidade escolar a escolha da LE a ser ofertada no currículo das séries finais do EF, diversos fatores tornavam mais difícil a possibilidade efetiva de escolha. O documento exemplifica que, apesar da presença marcante da herança italiana em solo espírito-santense, a educação de italiano como LE se restringia a um número reduzido de escolas, que a ofereciam em forma de projeto extracurricular. Para os autores das Diretrizes,

[o]fertar somente a língua inglesa como língua estrangeira acaba por reduzir as possibilidades de um conhecimento maior sobre as muitas culturas que fazem parte da trajetória de vida dos pais, mães, avôs e avós de nossos alunos e alunas (VITÓRIA, 2004, p. 11).

Mais adiante, o mesmo documento (p. 12) reconhecia que a impossibilidade de oferta de outras línguas no EF estaria também vinculada à indisponibilidade de educadores<sup>27</sup>, e sugere um projeto de “capacitação” que torne esses profissionais “aptos” a ministrar aulas de outras línguas além do português e do inglês. Caberia questionar, talvez, o entendimento de “capacitação” como um processo de tornar o profissional “capaz” de ensinar línguas, mas mantendo o foco nas PLs explícitas (neste caso, as PLs estabelecidas pela LDB antes da alteração do texto em 2017), é possível perceber, mais uma vez, divergências entre estas e as PLs implícitas (a tendência da maioria das escolas em optarem pelo inglês como LE a ser ofertada no currículo do EF I pela maior disponibilidade de educadores e de recursos pedagógicos, como livros e outros materiais didáticos).

O texto atual das Diretrizes Curriculares (VITÓRIA, 2016), em consonância ao estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de inglês na educação básica, já não traz a problematização presente na versão de 2004, e determina que a LI seja

<sup>26</sup> Informações disponíveis em < <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 19/09/2017.

<sup>27</sup> Segundo o portal do curso de Letras da UFES, o primeiro curso de Letras Português/Italiano do estado do Espírito Santo foi aberto pela UFES. O curso foi autorizado pelo Ministério da Educação em 2008, e a entrada da primeira turma deu-se em 2013. Informação disponível em < <http://www.letras.ufes.br/hist%C3%B3rico-2>>. Acesso em 19/09/2017.



adotada como LE também no EF I. A OCS (SERRA, 2008) faz o mesmo para o EF II e, a partir da publicação do Projeto de Implantação da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental (SERRA, 2014) (ANEXO 4), o ensino de inglês foi estendido também ao EF I.

A partir da alteração do texto da LDB, tem-se, portanto, um embate: de um lado, interesses mercadológicos pressionando para garantir o ensino instrumental de inglês e de outro, os discursos da comunidade acadêmica, presentes em diversos documentos oficiais, que favorecem uma concepção de educação linguística que abarque a formação para a cidadania e valorizam o plurilinguismo presente em nosso país (BRASIL, 1998; 2006). Uma terceira frente, ainda, considera que o aprendizado de LI deve sim, ter primazia sobre outras línguas estrangeiras, haja vista o papel de língua internacional/ global/ franca que o inglês tem assumido, mas que isso não significa impedir que a comunidade escolar tenha condições de disponibilizar, em sua grade curricular, o ensino de outra LE além do inglês (FINARDI; PREBIANCA, 2014).

Nesse confronto, podemos dizer que a aprovação da referida lei representou um duro “golpe no jogo político da linguagem” (VENERA, 2016, p. 139) ao estabelecer, de maneira categórica, quais línguas devem ser ensinadas nas escolas de educação básica, invisibilizando, de certa forma, outras línguas que poderiam ser de interesse de determinadas comunidades. Considerando as agendas implícitas na reformulação da LDB, não é de se surpreender que a escolha tenha recaído no inglês, por seu papel hegemônico, e no espanhol, diante da consolidação da participação do Brasil no Mercado Comum do Sul (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Deveras, a BNCC (2017b, p. 199) justifica a imposição da obrigatoriedade do inglês na educação básica pelo fato de que essa língua tem assumido papéis de língua franca, ou seja, “uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”. Para as autoras do documento, “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas”.

Apesar de considerar a diversidade linguístico-cultural presente nos repertórios dos falantes da LI, tal proposta parece estar alinhada “à tentativa de retirar [o inglês] da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos (aqueles do círculo interno, conforme a

classificação por Kachru, 1985)” (JORDÃO, 2014, p. 22-23). Com efeito, a BNCC (2017b, p. 199) ressalta que a adoção do inglês como língua franca a ser ensinada nas escolas de todo o país se justifica “na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial”.

Amparada principalmente em Jordão (2014), entendo que as implicações do entendimento da LI como língua franca para a educação são bastante significativas. Por um lado, o inglês língua franca pretende desvincular a língua de seus “donos” (os falantes “nativos”), detentores do poder de estabelecer as “normas” para o “bom uso” da língua e conceber o falante “não-nativo” como co-construtor das “normas” tanto quanto o nativo. Por outro lado,

as tentativas de marcar o ILF [inglês língua franca] como uma língua ou uma variedade diferenciada independente de uma normativa ‘central’ levam muitas vezes à falácia da ideia de língua como uma entidade autônoma, independente dos sujeitos que a constroem como tal [...] (JORDÃO 2014, p. 24).

A meu ver, tais concepções são bastante condizentes com a ideia de língua como estrutura, e certamente influenciam a maneira com que o inglês é abordado em contextos escolares, apresentando-se, muito frequentemente, como uma “língua neutra, sem pátria, despolitizada” e sendo projetada como “tábua de salvação da pobreza e da ignorância” (JORDÃO, 2014, p. 24).

Nessa perspectiva, torna-se claro, ao menos para mim, que a proposição da obrigatoriedade do inglês língua franca para a educação de LE tem caráter essencialmente homogeneizante e padronizador. Tanto o estabelecimento de uma única língua quanto a proposta curricular imposta pela BNCC pretendem transformar práticas – os diversos repertórios linguísticos construídos pelos falantes – em um modelo – uma língua padrão: o inglês língua franca.

Conforme vimos, no contexto onde esta pesquisa se insere, as Secretarias de Educação de Serra e de Vitória optaram por também adotar o inglês como língua a ser ensinada no EF I nas escolas da rede municipal, mas deixaram a decisão de incluir a LI no currículo do EF I a cargo de cada instituição. Assim, seis escolas da rede municipal de Vitória e quatro da Serra ainda não aderiram à proposta de incluir a LI no EF I. A adesão das escolas vem sendo feita de maneira gradativa, desde o ano 2001 para as escolas de Vitória e 2014 para as da Serra.

Para diversos estudiosos que se interessam pela educação de LE para crianças, o fato de que ainda existem escolas de EF I onde nenhuma LE é ofertada

é considerado um fator revelador da falta de clareza das PLs em nosso país (GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013, entre outros). Tais autores baseiam-se na premissa de que, apesar de a sociedade exigir, cada vez mais cedo, que as crianças aprendam e sejam proficientes em inglês (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), a lei nacional guarda absoluto silêncio sobre a educação de LE até o quinto ano do EF I.

O discurso que afirma que “quanto mais cedo melhor” nos remete à hipótese do período crítico, proposta por Lenneberg (1967 apud YULE, 2015). Essa hipótese estabelece que a “janela de oportunidades” para a aquisição de língua ficaria aberta para receber *input* linguístico e produzir linguagem somente até certo tempo, por volta dos dois anos de idade da criança. Após disso, ela se fecha, sendo impossível para o indivíduo desenvolver a capacidade de linguagem. Apesar de ter sido comprovada no que diz respeito à aquisição de L1, a hipótese do período crítico ainda está longe de ser consenso entre os pesquisadores, pois, além de possíveis diferenças cognitivas entre crianças e aprendizes mais velhos, estudos apontam para diferenças atitudinais e culturais (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 31), além do tempo disponível para o aprendizado da língua, que, de modo geral, é maior, no caso das crianças em contextos de escolarização (DRISCOLL; SIMPSON, 2015). Tais conexões, apesar de não terem sido consideradas por Lenneberg (1969) ao propor a hipótese do período crítico, certamente afetam os modos pelos quais crianças, adolescentes e adultos aprendem uma língua. Por essa razão, diversos autores defendem que o estabelecimento da educação de LE não deve se basear somente em motivos biológicos, como querem as escolas de idiomas e editoras de material didático (READ, 2015), e criticam a falta de PLs nacionais direcionadas à educação de LE para crianças em nosso país (ROCHA, 2007; GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013).

Villani (2013) é um dos autores que defendem que o ensino de LE e torne obrigatório para o EF I em âmbito nacional. O autor pondera que

[...] o ensino da língua inglesa no ensino fundamental I não é tratado de forma eficiente pela falta de políticas eficazes no ensino de língua estrangeira no país, originando-se o mito de que ‘a língua estrangeira não se aprende na escola regular’ ou ‘já não funciona o ensino de inglês nos níveis superiores da educação básica e ainda vão colocar o inglês nas séries iniciais?’ (VILLANI, 2013, p. 3).

Lima e Margonari (2010) se juntam ao debate e ressaltam que o caráter facultativo da inclusão de uma LE no currículo das escolas públicas no Brasil levanta questões de poder, uma vez que acaba por privar grupos já diminuídos

socioeconomicamente do aprendizado de uma LE. Gimenez (2013, p. 208) se une a essas autoras e afirma que a possibilidade de inclusão facultativa da educação de LE, em vez de ser concebida como um avanço educacional, parece “apenas uma tentativa de aparentar comprometimento com o ensino de línguas estrangeiras”.

Convergindo com esse pensamento, Rocha (2012, p. 28) afirma que a omissão do poder legislador nesse processo (no caso, o Ministério da Educação) traz como consequência disputas por discursos que moldem as práticas de sala de aula, causando um “impacto contraproducente” para a educação de LE para crianças. Com efeito, para Lima e Margonari (2010), o silêncio do poder público federal quanto à questão tem incentivado que outros atores tomem partido da educação de LE para crianças, fazendo com que esta tenha se tornado, além de ineficiente, excludente e elitista.

Gimenez (2013) caracteriza a mídia como um desses atores, já que esta tem tido um papel preponderante ao disseminar o discurso de “quanto mais cedo melhor”, sem, no entanto, contribuir para situar esse debate no escopo das PLs. Deveras, diversos estudos realizados no Brasil têm demonstrado que, de maneira geral, as justificativas apresentadas pela mídia e pelas instituições de ensino de línguas têm como base a projeção da criança para o mercado de trabalho no futuro (ANDRADE DOS SANTOS, 2011; GARCIA, 2011; PARMA, 2013). A ideia de que o domínio de uma LE, principalmente o inglês, fará com que o aprendiz tenha acesso às melhores oportunidades de emprego permeia o imaginário brasileiro (FERRAZ, 2015a), e por isso o aprendizado deve ser iniciado tão logo possível. Essa crença tem movimentado a indústria de materiais didáticos e de cursos de idiomas, cujos lucros anuais ultrapassam um bilhão de libras somente no Reino Unido, conforme menciona Kinnock (2006). Conforme dito, apesar do fato de que os estudiosos não tenham ainda chegado a um consenso sobre a “melhor idade” para o aprendizado de LE, o mercado, através da mídia, tem reforçado a ideia de que esse aprendizado é mais vantajoso quando é realizado durante a infância.

Ferraz (2011) se junta ao debate ao criticar os discursos midiáticos que conferem à escola pública um caráter insuficiente ante ao papel de educar em LI. A ideia de que criança não aprende inglês na escola pública (VILLANI, 2013; LIMA, 2010) traz, dentre outras consequências, o fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público, além de promover a terceirização dos cursos de inglês nas escolas municipais e estaduais, como vem acontecendo em nosso país. Em

consonância com Ferraz (2011), percebo que os discursos que geralmente definem as escolas privadas como instituições que possuem alto padrão de qualidade, ao passo que caracterizam as escolas públicas como instituições ineficientes perante à tarefa de promover um aprendizado significativo de LE, servem como mecanismo excludente, principalmente no que tange à educação de LE para crianças, uma vez que esta é, ainda, menos amplamente ofertada na escola pública do que na escola privada.

Certamente, a propagação de tais discursos é altamente interessante tanto para escolas de idiomas, como para editoras de material didático. Dadas as condições desafiadoras para a formação de educadores no Brasil, especialmente para aqueles que atuam na educação de LE para crianças (ROCHA, 2012; SANTOS, 2011), os materiais didáticos muito frequentemente assumem uma posição central no fazer docente, determinando os conteúdos a serem abordados e impondo certas práticas pedagógicas, conforme bem pontuam Pessoa e Freitas (2012).

Como podemos ver, a educação de LE – principalmente de LI – para crianças é permeada por discursos neoliberais, tanto no que diz respeito às justificativas para a sua implementação quanto para seus objetivos finais de caráter mercadológico, que funcionam como mola propulsora para uma indústria altamente lucrativa. Diante desse fato, diversos estudiosos têm apontado para a necessidade da criação de PLs nacionais direcionadas especificamente à educação de LE e à formação de educadores de LE para crianças (ZILLES, 2006; ROCHA, 2006, 2007, 2012; SANTOS, 2005, 2011; GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013, entre outros), na esperança de que as práticas pedagógicas sejam transformadas, as finalidades do aprendizado de LE na infância sejam ressignificadas e para que todas as crianças, quer estudem em escolas públicas ou particulares, tenham garantidas as mesmas oportunidades de aprendizado.

Nessa direção, Gimenez (2013) considera que um dos insumos indispensáveis para aprendizado significativo de uma LE é a continuidade na aprendizagem. A autora afirma que se o ensino de LE é opcional nos primeiros estágios da educação básica, a regularidade no aprendizado não pode ser garantida, pois nem todas as escolas da rede pública têm incluído uma LE no currículo das séries iniciais do EF I.

No contexto local, vimos que, de fato, essa inclusão tem sido feita gradativamente e de maneira não homogênea. Ou seja, mesmo nas escolas que optaram por incluir o inglês no EF I, em alguns casos a oferta começa a partir do primeiro ano, enquanto em outros contextos ela se inicia a partir do terceiro, quarto ou quinto ano<sup>28</sup>. Da mesma forma, a carga horária reservada às aulas de LE não é a mesma em todas as escolas. A maioria delas conta com uma aula por semana (cerca de 50 minutos semanais), enquanto em outros contextos os alunos das séries iniciais têm a possibilidade de contar com duas (SERRA, 2008, p. 206) e até três aulas semanais. Como mencionado anteriormente, nas escolas onde os educadores participantes deste estudo atuam, por exemplo, a carga horária era de uma aula por semana na Serra e de duas aulas semanais em Vitória.

A preocupação com a continuidade do aprendizado de LE, manifesta por Gimenez (2013) não é exclusiva de pesquisadores brasileiros, sendo compartilhada por diversos teóricos como Cameron (2003), Johnstone (2009), Enever, Moon (2009), Copland, Garton e Burns (2014). Esses autores admitem que a transição das séries nas quais o ensino de LE é opcional para as séries subsequentes, nas quais ele é obrigatório, pode ser desastrosa, pois ao mesmo tempo em que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas não devem ignorar o conhecimento do aluno que já teve contato com o ensino de LE no EF I, devem levar em consideração os alunos que não tiveram a mesma oportunidade.

Em minha visão, no entanto, basear a construção de PLs que tornem obrigatória a educação de LE para crianças na premissa da garantia da continuidade na aprendizagem tem algumas implicações epistemológicas. A primeira delas é a adoção de uma concepção para a educação como um *continuum*, ou seja, como um conjunto de elementos a serem ensinados de maneira que se pode passar de um para o outro de maneira linear, contínua. O que se “ensina” em uma série depende do que foi “ensinado” na anterior, e assim por diante, numa perspectiva estrutural e hierárquica, em que o aprendizado ocorre dos conteúdos mais “fáceis” para os mais “difíceis”. Conforme bem pontua Monte Mór (2009), amparada principalmente em Morin (2000), essa visão estrutural se alinha a propostas educacionais que buscam linearidade no ensinar, fragmentando o conhecimento e apresentando-o aos alunos em doses homeopáticas, tendo como pressuposto na série seguinte que todos os alunos aprenderam na série anterior todo o conteúdo que lhes foi apresentado.

---

<sup>28</sup> Conforme informações da SEME e da SEDU. Informações obtidas por correio eletrônico.

Nas observações das práticas dos educadores participantes deste estudo, foi possível perceber como essa visão de linearidade permeia o fazer pedagógico em sala de aula. Em uma aula direcionada à turma do quarto ano, Jean Pierre realizou uma revisão dos pronomes pessoais do caso reto (*I, he, she, it, etc.*). Para iniciar os trabalhos, o educador escreveu na lousa uma tarefa na qual os alunos deveriam substituir os nomes pelos pronomes correspondentes. A tarefa foi conduzida da seguinte maneira:

JP: atenção... a partir de agora- a partir de hoje... nós vimos na semana passada, se eu não me engano, nós fizemos os pronomes pessoais... e aí nós fizemos um exercício que era pra vocês trocarem as coisas que era para o pronome pessoal... por exemplo, eu coloquei assim... Eduardo... Eduardo é o que? é um homem:: então é *he*  
 As: *he*  
 JP: Sandra é mulher  
 As: *she*  
 JP: é *she* ... cachorro  
 As: *It*  
 JP: é o *it*... certo, nós fizemos isso... nós trocamos para aprender que cada pronome pessoal corresponde a um outro [...]

O excerto acima, por si só, já é bastante ilustrativo de uma proposta tradicional para a educação de LI, a partir de uma visão de língua como estrutura. Mas, considerando nosso foco no aspecto continuísta e linear presente em sala de aula, prossigamos ao próximo excerto, e vejamos como o professor Jean Pierre justificou a atividade descrita acima:

JP: pra que isso? nós estamos preparando vocês do quarto ano para que quando vocês chegarem no quinto ano, vocês já saibam pelo menos o que é pronome pessoal... e um verbo mais simples como é o verbo *to be*, como o verbo ter que é o verbo *have*... tem o *to buy* que é comprar... pra que a gente tenha uma noção de frases pequenas, frases mais curtas agora no quarto ano pra gente entender frases mais longas no quinto ano... vão ser frases de no máximo esse tamanho aqui ó ((faz um gesto com as mãos indicando o tamanho da frase))... pra que a gente possa entender melhor algumas outras coisas... por exemplo, não adianta nada eu passar pra vocês a lista de verbos completa se vocês não saberiam passar essas palavras para o pronome... então é colocar na cabeça que cada um é um... então:: vamos lá... você é o *you* e está no singular... quem não copiou copia de novo

A partir da fala transcrita acima, é possível perceber uma concepção de ensino bastante linear, na qual a língua seria uma estrutura formada por diversas peças (pronomes, verbos, substantivos, etc) a serem apresentadas separadamente, para serem encaixadas somente quando todas as peças tiverem sido devidamente dissecadas e internalizadas. Assim, justifica-se, a meu ver, a apresentação de partes do discurso soltas, de maneira descontextualizada, passando-se então à abordagem

dos verbos “mais simples” como os verbos *to be*, *to have* e *to buy*, para que os alunos tenham uma noção de “frases pequenas, mais curtas”, pois se eles tivessem acesso à “lista completa de verbos” sem antes saber os pronomes, “não saberiam” construir frases significativas.

Outra implicação para a questão da continuidade para o aprendizado diz respeito à heterogeneidade presente em sala de aula. Se se concebe o aprendizado como uma ocorrência contínua, de modo a possibilitar que a transição de uma série para a outra ocorra de maneira que todos os alunos estejam no mesmo nível linguístico, então, deve-se admitir que os alunos, por terem sido agrupados tendo como critério principal a faixa etária, possuem as mesmas necessidades e aprendem aproximadamente no mesmo ritmo.

Dessa forma, entendo que, apesar de considerar importante que às crianças do EF I sejam oferecidas oportunidades diversas para o aprendizado de uma LE, é preciso refletir se cabe embasar a proposição de PLs que tornem obrigatório o ensino de LE nas séries iniciais do EF na convicção de que elas irão garantir a continuidade do aprendizado.

Johnstone (2009, p. 32) participa do debate sobre as razões para a inclusão obrigatória de uma LE no currículo da escola primária (equivalente ao EF I no Brasil), e pontua que dificilmente a educação de LE para crianças será bem sucedida se depender somente de iniciativas individuais de escolas e professores. O autor lista alguns benefícios trazidos pelo estabelecimento de PLs nacionais que garantam a implementação da educação de LE para crianças. Dentre esses benefícios estão: a valorização recebida por esse ensino, tanto pelos alunos, educadores, administradores das escolas quanto da sociedade em geral; os recursos que se tornam disponíveis a partir da obrigatoriedade do ensino de LE, além de formação pedagógica inicial e continuada que possibilite espaços de reflexão sobre a educação de crianças.

Mais uma vez, é possível depreender uma perspectiva homogeneizante para a educação de LE nos discursos que propõem que esta se torne obrigatória para as crianças. Ora, se buscamos valorizar os contextos locais e as micro relações construídas no ambiente escolar, em que medida a educação de LE será “malsucedida” se depender somente dos contextos locais e das micro relações? Quem deve ser o padrão para se medir o “sucesso” ou o “insucesso” da educação de LE, o individual ou o coletivo? Se a educação de LE na infância for “bem



sucedida” para um aluno, ou para um grupo de alunos, mas não para todos, significa que ela foi “malsucedida”? Essas são algumas das perguntas que podem emergir das proposições pela obrigatoriedade de uma LE no currículo do EF I. Não tenho a pretensão de respondê-las, mas acredito que seja importante trazer tais questões para refletirmos sobre as razões pelas quais se deve institucionalizar o aprendizado de LE na infância.

Além dessas questões, caberia também refletir sobre a necessidade de PLs para que o ensino de LE seja valorizado pelos alunos, educadores e a sociedade. Novamente, a preocupação em estabelecer PLs parece ter como foco o macro, as relações estabelecidas de maneira institucional, as estatísticas e os *rankings*, que poderão demonstrar o número crescente dos recursos investidos, de alunos/ escolas onde a LE (principalmente a LI) é ensinada e o número decrescente da idade na qual o aprendizado se inicia. No entanto, conforme bem pontua Guattari (1975 *apud* Adami, 2017, p. 80), devemos ter “em mente o micro, primeiramente no em si e em torno de si. Ou então corre-se o risco de perder o horizonte do macro”.

Johnstone (2009) completa seu pensamento ponderando que, contanto que o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de LE para crianças não se baseie em motivos demagógicos, nem pretenda impor um modelo padrão de ensino que menospreze o conhecimento local, há maior possibilidade de provimento de insumos necessários à adequação da formação docente. De fato, nos contextos onde o estabelecimento de LE no EF I é embasado em uma concepção formativa de educação para a cidadania, as chances de que os educadores incorporem essa perspectiva em suas práticas por meio das discussões promovidas em sua formação inicial e continuada são certamente maiores.

Não obstante, tendo em mente as recentes mudanças na lei maior da educação no Brasil (LDB), percebemos um direcionamento institucional para a imposição de modelos. Concordo com Menezes de Souza (2017)<sup>29</sup>, quando o autor afirma que é isso que as PLs fazem: estabelecem modelos, padrões. Se não é isso que buscamos para a educação de LE para crianças, cabe nos questionarmos: por que a criança deve aprender uma LE, afinal? Será que estamos confirmando o modelo positivista, que valoriza a linearidade, os modelos, a padronização do ensino, as macro relações? Se o aprendizado de LE é desejável pela sociedade, em que termos ele deve ser embasado para que possibilite a formação de cidadãos?

---

<sup>29</sup> Comunicação pessoal de Menezes de Souza em 13 de julho de 2017.

Para refletirmos sobre essas questões, voltemos nosso olhar para alguns documentos oficiais que apresentam perspectivas que possam fundamentar a educação de LE para crianças.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998), apesar de terem sido escritos há cerca de vinte anos, apresentam uma visão bastante coerente com as propostas atuais de educação de LE atrelada a questões sociais, culturais e políticas. Os autores desse documento enfatizam a importância do aprendizado de LE no ensino fundamental ao afirmar que

[a] Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, *Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania* (BRASIL, 1998, p. 41 – grifos meus).

Nessa perspectiva, os documentos estabelecem como função primordial do aprendizado de uma LE não só o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a construção de cidadãos conscientes de suas ações e responsáveis por seus discursos, capazes de “agir no mundo para transformá-lo” (BRASIL, 1998, p. 40).

Na mesma direção, as OCEM-LE (BRASIL, 2006) propõem uma ressignificação do ensino tradicional, cujo foco é somente o aspecto estrutural da língua, e favorecem uma concepção discursiva para a educação linguística como um projeto direcionado à formação de cidadãos. Segundo os autores desse documento,

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (p. 91).

Nessa visão, a noção de cidadania distancia-se da concepção tradicional que a relaciona ao patriotismo e ao nacionalismo. As OCEM-LE ampliam o conceito de cidadania, relacionando-o à posição que os sujeitos aprendizes ocupam na sociedade. Questões como: “[...] de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p. 91) devem ser abordadas no trabalho educacional de LE para contribuir para o desenvolvimento da identidade, da cultura e do senso de cidadania dos educandos.

Alguns dos documentos locais analisados por este estudo também partilham do mesmo pensamento quanto aos objetivos da educação linguística para as séries iniciais e finais do EF. A OCS (SERRA, 2008, p. 203) justifica a inclusão da LE no EF pelo fato de que esta “contribui com a promoção da cidadania, amplia possibilidades de leitura de mundo e cria novos conhecimentos e novas aprendizagens, permite [sic] ao educando desenvolver a reflexão intercultural”. O documento acrescenta que “a aquisição de LE contribui como instrumento de integração dos sujeitos à comunidade global e de compreensão de sua própria cultura”, além de atuar na “formação de sujeitos para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas do mundo moderno” (SERRA, 2008, p. 203).

Nessa visão, no entanto, penso ser importante ponderar sobre a homogeneidade dessa tal “comunidade global” e os motivos pelos quais os sujeitos precisam a ela se integrar. Ainda, é necessário pensar sobre a vinculação do aprendizado de LE à necessidade de os sujeitos “acompanharem” as transformações sociais e tecnológicas. Ou seja, aqueles que não aprendem uma LE estarão, necessariamente, do lado de fora dessa comunidade global e das transformações sociais e tecnológicas que ocorrem “ao redor do globo”? Assim como Adami (2017, p. 23), penso que colocar como o objetivo final da educação de LE a formação do indivíduo “cuja responsabilidade para com coletividades que estariam confinadas fora da escola” seja contraproducente, “pois se coloca pronto para promover, a todo custo, reformas no pensamento, práticas sociais e sensibilidades ‘atrasadas’ da massa que não pode estudar”.

Na mesma direção dos PCN-LE e das OCEM-LE, as Diretrizes curriculares do ensino fundamental e EJA (VITÓRIA, 2016, p. 130) também estabelecem, como objetivo para o trabalho com o inglês em sala de aula, a formação para a cidadania. Segundo os autores do documento, as experiências escolares devem proporcionar a construção e ampliação das relações sociais dos aprendizes, concebidos como sujeitos responsáveis por seu próprio crescimento, ou seja, como peças chave para que o processo de produção e apropriação do conhecimento se concretize.

Além disso, os autores do documento afirmam que o trabalho pedagógico envolvendo linguagens deverá “assegurar o direito ao acesso às diferentes linguagens e o contato com diversas culturas, na perspectiva de uma educação para as diferenças” (VITÓRIA, 2016, p. 74). A proposta de educar para a diferença, ao contrário da proposta anterior (SERRA, 2008), traz para a aula de LE a

responsabilidade de empreender em suas práticas ações que auxiliarão os sujeitos a compreender-se como indivíduos conscientes de si e do outro, não só como meio de integrar-se a um determinado grupo da sociedade no futuro, mas para construir, no presente, relações que, embora possam ser marcadas pelo dissenso, estejam embasadas no diálogo e no entendimento das heterogeneidades das comunidades sociais, como defendem Jordão (2004), Monte Mór (2014) e Duboc (2015).

Conforme dito anteriormente, tanto a Prefeitura da Serra quanto a de Vitória, em atendimento a demandas sociais, optaram por incluir uma LE no currículo do EF I, e elegeram o inglês como a língua a ser ensinada em suas unidades escolares. Para tanto, as Diretrizes (VITÓRIA, 2016) e o Projeto de Implantação da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>30</sup> (SERRA, 2014) apresentam pressupostos epistemológicos e metodológicos relacionados à educação de LE para crianças.

Para os autores das Diretrizes (VITÓRIA, 2016), a oferta de LI para os estudantes dos anos iniciais representa

[...] um diferencial na configuração curricular dessa rede de ensino, que potencializa o ensino do Inglês, trazendo também desdobramentos para nossas práticas pedagógicas, pois evidencia a necessidade de considerarmos as singularidades desses sujeitos e de seus processos de aprendizagem, assim como suas experiências com as linguagens (p. 132).

Dessa forma, o documento demonstra que a presença da LI no currículo do EF I traz implicações tanto para as crianças que irão aprender a língua, quanto para os educadores, que precisam estar conscientes das particularidades do aprendiz criança para que tenham condições de desenvolver um trabalho que possibilitem aos alunos o conhecimento do inglês dentro do contexto discursivo no qual estão inseridos. Essa premissa representa um grande desafio para os educadores de inglês em nosso país, como veremos proximamente.

As Diretrizes também abordam a questão das práticas pedagógicas a serem incentivadas no trabalho docente com as crianças. Segundo o documento,

[...] as experiências pedagógicas devem potencializar a interação oral em sala de aula, visando não apenas a ampliação do vocabulário, mas o envolvimento das crianças em situações de comunicação que possibilitem o conhecimento da língua inglesa de acordo com as finalidades do contexto discursivo, favorecendo a produção criativa (VITÓRIA, 2016, p. 132).

---

<sup>30</sup> Como a inserção do inglês no currículo do EF I é posterior à elaboração da OCS (SERRA, 2008), a SEDU elaborou o Projeto de Implantação (SERRA, 2014), um documento que trata especificamente da educação de LI nas séries iniciais (ANEXO 4).

Tal perspectiva é, para mim, bastante coerente com a proposta discursiva apresentada pelo documento. Conforme visto anteriormente, é necessário que o educador tenha conhecimentos sobre o aprendiz criança para que suas experiências com as linguagens sejam valorizadas. Partindo do entendimento de que as crianças,

[...] mesmo antes de dominarem os códigos linguísticos, são capazes de dialogar com os diferentes textos que circulam na sociedade, produzindo sentidos e interagindo por meio de suas experiências e das mediações pedagógicas qualificadas, intencionais e sistemáticas (VITÓRIA, 2016, p. 131),

as Diretrizes propõem que o foco do trabalho com as crianças se dê nas interações orais, pois, muito provavelmente os textos orais são aqueles com os quais elas terão maior familiaridade no início da vida escolar.

De um modo geral, noto que os autores das Diretrizes de Vitória (2016) apresentam uma perspectiva educacional embasada em uma concepção discursiva de língua e linguagem, que busca romper com práticas que pressupõem que a língua é um código cuja existência é anterior ao uso. Nas palavras dos autores do documento, “é imprescindível romper com as práticas centradas no vocabulário ou nas explicações gramaticais, com repetição de palavras e frases descontextualizadas” (p. 134), pois estas não favorecem a apreensão da língua como discurso.

Por outro lado, o Projeto de Implantação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (SERRA, 2014) (ANEXO 4) apresenta uma perspectiva menos discursiva e mais voltada para a instrumentalidade do ensino da LI. Esse documento foi elaborado com o objetivo de orientar o trabalho dos educadores de inglês nas escolas que optaram por incluir o ensino de LI na grade curricular do EF I daquele município. O Projeto descreve a justificativa e os objetivos da inclusão do inglês nas séries iniciais do EF, além de orientar as atribuições para que o Projeto seja implantado nas escolas. Segue-se uma breve descrição de diversas abordagens metodológicas para o ensino de LI, uma sugestão de conteúdos a serem abordados em cada série, além de orientações quanto aos procedimentos de avaliação do aprendizado dos alunos. Há também um roteiro sugestivo de aulas e um banco de jogos e atividades para auxiliar o trabalho do educador.

Podemos dizer que a proposta apresentada por este documento tem como foco principal a metodologia e os conteúdos a serem ensinados pelos alunos do EF I. Não há problematização quanto ao conceito de língua que embasa o Projeto, nem

quanto ao papel formativo que o aprendizado de uma LE possa ter, como visto nos documentos analisados anteriormente. No entanto, conforme bem pontua Monte Mór (2009, p. 184), quando o foco das reflexões pedagógicas recai somente em preocupações metodológicas, o papel da pedagogia e das filosofias que embasam a ação docente é diminuído, como se fosse possível dissociar a teoria da prática.

Fazendo uma leitura da proposta pedagógica do Projeto, podemos perceber uma expectativa institucional de se promover o ensino de inglês dentro de um modelo homogêneo, estilo “tamanho único” (KALANTZIS; COPE, 2012), quando este afirma que

[a]s aulas para o ensino de línguas para crianças incorporarão *técnicas diversas que obtiveram sucesso comprovado em sua ministração em cursos e escolas de inglês para essa faixa etária*. Nelas estão presentes o trabalho coletivo, o relacionamento interpessoal e intrapessoal, criatividade e produção de significado (SERRA, 2014, p. 2 – grifos meus).

Nessa visão, cabe refletir, porém, se os grupos escolares (ex. quarto ano, quinto ano), ainda que pertençam à mesma faixa etária, são assim tão homogêneos, a ponto de uma técnica ou atividade ter êxito “comprovado” com crianças de determinada idade. Como educadora de inglês, confesso que, muitas vezes enxerguei os grupos de alunos como um bloco monolítico e homogêneo. No entanto, percebi que pensar que técnicas elaboradas em outros contextos funcionarão independentemente do contexto de aplicação é achar que, desde que Comenius escreveu a “Didática Magna”, no século XVII, existe uma arte universal de ensinar tudo a todos. Assim como Jordão (2010, p. 438), observo que propostas que buscam desenvolver “soluções milagrosas do tipo tamanho único” diminuem o valor da heterogeneidade discursiva e subjetiva presente em sala de aula, e tendem a favorecer a imposição de procedimentos “disfarçados de soluções globais para a educação”.

Além disso, o incentivo ao uso de “técnicas de sucesso garantido” para o ensino de LI para crianças é bastante condizente com o método de ensino tradicional, que enfatiza a incorporação dessas técnicas à prática pedagógica. Apesar da possibilidade de promover o aprendizado de habilidades linguísticas, o uso de técnicas cujo sucesso é “garantido” pode dar a entender que, quanto elas deixarem de funcionar em determinado contexto, a responsabilidade pelo fracasso tende a recair sobre o educador e o aprendiz.

Os autores do Projeto de implantação (SERRA, 2014, p. 4), ao mesmo tempo em que buscam “receitas prontas”, admitem que

[...] as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem ultrapassar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. Além disso, dá-se à metodologia uma importância muito maior da que ela realmente possui, esquecendo-se de que tanto o professor quanto o aluno no processo da convivência são capazes de juntos construírem conhecimentos, podendo deixar de aprender, quanto aprender apesar do método escolhido.

Ou seja, é possível perceber um embate entre a prescrição de técnicas e a admissão de que as práticas pedagógicas devem ser contingentes e contextuais. Essa dualidade reflete a dificuldade que nós, educadores, temos de nos livrar de práticas fossilizadas e lançar mão de abordagens mais condizentes com as epistemologias atuais para a educação, como demonstram Pessoa e Freitas, (2012). Enquanto a incorporação de técnicas para a educação não exige uma reflexão por parte do educador, cujo papel se limita a aplicá-las, o desenvolvimento de práticas locais para a educação de LE, como defendem Kumaravadivelu (2001) e Jordão (2010), pode contribuir para que esse educador reflita sobre as possibilidades e as limitações de seu contexto de trabalho, e, a partir dessa reflexão, tenha condições de buscar oportunidades de promover o aprendizado dos alunos de maneira a contribuir para sua transformação social (HAWKINGS; NORTON, 2009, p. 35).

A função utilitarista e elitista do inglês na sociedade atual tem favorecido a predominância de “ações docentes insuficientemente informadas” e de “objetivos prioritariamente práticos para o ensino de língua inglesa na infância” (ROCHA, 2012, p. 29). No Projeto de Implantação (SERRA, 2014, p. 1), podemos ver um exemplo de definição de objetivos utilitários para a educação de LE. O documento estabelece como propósitos para o aprendizado de LI no EF I, a “aquisição de vocabulário básico, articulado às estruturas essenciais da língua inglesa a partir de palavras relacionadas à sua realidade imediata”, o estabelecimento de “uma base para os estudos subsequentes da língua inglesa no Ensino Fundamental II” e o desenvolvimento de “competências” tais como “a memória, o raciocínio, a agilidade mental, a observação e a ação”.

A meu ver, tais objetivos se mostram alinhados a uma perspectiva mais instrumental e menos formativa para a educação de LE. Ao estabelecer como fim do aprendizado de LE o desenvolvimento de competências, com foco nas habilidades linguísticas, e projetar a educação de inglês em termos de embasamento para

estudos futuros, tal proposta contradiz nitidamente o estabelecimento do papel formador da educação linguística como objetivo principal do aprendizado de LE, segundo proposto por documentos oficiais de nosso país, como os PCN-LE e as OCEM-LE (BRASIL, 1998; 2006), além dos documentos locais que corroboram as propostas apresentadas por estes, com as Diretrizes Curriculares de Vitória (VITÓRIA, 2016).

Se uma LE deve ser ofertada nos anos iniciais do EF I, quais podem ser as concepções de educação que devem embasar o trabalho docente, considerando-se as particularidades sociais nos diversos contextos onde a escola pública se apresenta? No capítulo seguinte, pretendo refletir sobre tais questões, dando alguns exemplos do que pude observar em minhas incursões na educação de LI para crianças nas escolas onde os participantes atuavam à época da coleta de dados.



#### 4. Educação linguística na contemporaneidade: o caso do inglês

*A educação não pode ter seu valor estabelecido pelas trocas econômicas, não pode ser submetida a homogeneizações universalizantes, sob pena de assim deixar de lado o particular, o localizado, e voltar-se exclusivamente ao mercado globalizado, deixando de ser relevante às sociedades locais para atender a demandas que se supõem 'universais'.*

Clarissa Jordão, *A língua inglesa como 'commodity': Direito ou obrigação de todos?*

Como mencionei anteriormente, este trabalho tem como objetivo principal trazer reflexões sobre a formação docente para a educação de LE para crianças. Considerando o contexto no qual esta pesquisa se insere, no qual os sistemas municipais de Vitória e Serra elegeram o inglês como LE a ser ensinada nas séries iniciais do EF, além de minha própria formação como educadora de inglês, analiso, mais especificamente, a educação de LI. Sendo assim, importa também refletir sobre os papéis que esta língua vem assumindo na contemporaneidade. Julgo também ser necessário expor como interpreto os termos ensino e educação de LE, e assim esclarecer porque favoreço os termos educação linguística/ educação de LE.

Com efeito, diversos autores da área de Linguística Aplicada têm debatido sobre a importância que o aprendizado de inglês tem ganhado na atualidade, tanto no mundo (KUMARAVADIVELU, 2006; CAMERON, 2003; GRADDOL, 2000; 2006) quanto no Brasil (FERRAZ, 2015a; JORDÃO, 2014; MONTE MÓR, 2013; RAJAGOPALAN, 2003; ROCHA, 2012; por exemplo). A LI, considerada o carro chefe da globalização, tem feito com que o aprendizado dessa língua seja intensamente valorizado pelo mundo, inclusive aqui no Brasil, conforme demonstra Duboc (2015). O domínio dessa língua (nos termos de Rajagopalan, 2003) tem sido considerado não só um recurso necessário para mobilidade social na atualidade (ROCHA, 2012; MONTE MÓR, 2013) e para a formação básica para a contemporaneidade (BRASIL, 2006), mas também um importante capital econômico, social e cultural.

Nos termos de Bourdieu (1986, p. 241), “o capital é o trabalho acumulado” ao longo do tempo. Esse capital pode ser econômico, cultural e social. Em poucas palavras, o capital econômico tem relação com os recursos financeiros de que se pode dispor, enquanto o capital social se mede de acordo com o valor atribuído ao pertencimento dos cidadãos a determinado grupo ou classe social. Já o capital cultural está intimamente relacionado ao econômico e social, e pode ser adquirido ao longo da experiência educacional dos indivíduos.

No contexto globalizado atual, onde se acredita que o inglês assume o papel de língua global/mundial/franca/internacional, o aprendizado desta língua se firma como meio imprescindível de se obter capital econômico, na medida em que se propaga a ideia de que o domínio do inglês permitirá ao falante o acesso aos melhores empregos, conforme demonstrado por Ferraz (2015a). Da mesma forma, supõe-se que o pertencimento a um grupo de pessoas fluentes em inglês como LE pode agregar ao falante significativo capital social, uma vez que, na atualidade, esse aprendizado tem sido bastante valorizado. Por fim, acredita-se que a possibilidade de viagens para o exterior e experiências culturais é mais tangível para alguns quando se domina o inglês, fator que tem motivado várias pessoas ao redor do mundo a se dedicar no aprendizado desta língua e que estabelece esse aprendizado como uma forma de obter capital cultural, como pondera Monte Mór (2013). Ou seja, frente às demandas da globalização, o aprendizado do inglês parece preencher todos os requisitos para garantir a ascensão social dos indivíduos, uma vez que tanto o capital social quanto o cultural podem se converter em capital econômico (BOURDIEU, 1986).

No entanto, compreender a relação entre a globalização e o inglês não é uma tarefa tão simples assim. Ambos se relacionam de maneira simbiótica na medida em que “[...] a globalização econômica tem possibilitado a disseminação do inglês”, da mesma forma que “a disseminação do inglês tem impulsionado a globalização” (GRADDOL, 2006, p. 9). Mas, para entendermos os efeitos da escolha da LI como “a língua da globalização” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; GRADDOL, 2000; 2006), julgo importante primeiro expor o conceito de globalização no qual me embaso, para então abordar algumas implicações para a educação de LI conforme dados de pesquisa. Na segunda parte do capítulo, a partir dos dados obtidos principalmente nas observações das práticas dos educadores participantes, dialogo com diversos filósofos da educação e apresento algumas propostas de educação linguística que, em minha visão, condizem com a conjuntura geopolítica contemporânea.

#### **4.1 Globalização e aprendizagem de inglês**

*A compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo e, portanto, a nossa compreensão da globalização é muito menos global que a própria globalização.*

Boaventura de Souza Santos, *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*

*Nós vivemos hoje em dia nesse mundo complexo, globalizado, múltiplo. E é um mundo marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme. E isso tudo parece acontecer fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula parece que ainda estamos naquele ritmo antigo, bem devagar.*

Lynn Mario T. Menezes de Souza, *O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética*

É sabido que os processos de globalização têm se intensificado sobremaneira nos últimos anos. Por esta razão, alguns consideram esses decursos como tendo surgido recentemente, a partir da popularização das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, este não é um fenômeno novo: suas origens remontam ao século XVI, com o início das grandes navegações e o estabelecimento da hegemonia europeia, como afirmam Mignolo (2004) e Kumaravadivelu (2006). A necessidade de expansão territorial e comercial impulsionou o desenvolvimento de tecnologias marítimas, que por sua vez possibilitaram migrações transatlânticas até então inimagináveis. O aumento do contato entre pessoas e culturas tem, desde então, reconfigurado os mapas geográficos, políticos, sociais e linguísticos (SOUSA SANTOS, 2006).

De fato, diversas mudanças sociais ocorridas na atualidade têm sido atribuídas à intensificação dos processos de globalização. Dentre essas mudanças, podemos citar: a mobilidade de pessoas e de bens, o recrutamento transnacional de trabalhadores, o fortalecimento de novas economias, as disputas por recursos para sustentar essas novas economias e os avanços tecnológicos. Segundo Goodwin (2010, p. 21), tais fatores têm aumentado a disparidade entre ricos e pobres e redefinido as relações comerciais e a comunicação entre nações, fazendo com que estas estejam conectadas socialmente, culturalmente e intelectualmente, e, de maneira coletiva, sofram os impactos dos acontecimentos mundiais, independentemente do lugar onde esses eventos ocorram.

Apesar da unanimidade entre os estudiosos em caracterizar a globalização como um processo gradual de compressão de tempo e espaço, diversos teóricos concordam que conceituar esse fenômeno é uma tarefa bastante complexa. Goodwin (2010, p. 21), por exemplo, observa que quaisquer descrições da

conjuntura global atual serão somente parciais, dada a complexidade do mundo do século XXI. Assim, a globalização ganha significados diferentes de acordo com diferentes perspectivas.

A ideia da globalização “de cima” (APPADURAI, 2000), geralmente comum às grandes corporações, multinacionais e governos nacionais, é definida pelas relações contemporâneas entre o capital e os estados-nação, e, de acordo com Sousa Santos (2006, p. 398), têm caráter prioritariamente hegemônico e neoliberal. O autor (2006, p. 396) completa esse pensamento ao dizer que, para muitos, a globalização é celebrada como o “grande triunfo da racionalidade, inovação e liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada”.

Essa visão “idealizada” da globalização é caracterizada por Ferraz (2015a, p. 69) como algo que promete “conectividade planetária, acessibilidade de informações, democratização do conhecimento e liberalização dos mercados”. Dessa perspectiva nasce a concepção de que a globalização é algo inteiramente benéfico para a humanidade, pois resulta na união entre os povos e no progresso da economia. É importante mencionar que, majoritariamente, os discursos que exaltam os benefícios trazidos pela globalização se dão em conjunto com aqueles que caracterizam a LI como língua global. Tais discursos geram, por sua vez, outros, como a ideia de que aprender inglês é uma questão urgente (FERRAZ, 2015a) e, por isso, “quanto mais cedo, melhor” (READ, 2003; PARMA, 2013). Dessa forma, a visão do inglês como língua global ou língua franca é mantida, e os benefícios do aprendizado desta língua em contexto de globalização são estabelecidos.

Podemos ver alguns exemplos dessa visão na própria LDB (BRASIL, 1996), que estabeleceu o inglês como única LE a ser ensinada em todas as escolas do Brasil, conforme vimos anteriormente. O aprendizado dessa língua é também visto como benéfico e urgente para a era atual nas justificativas apresentadas pela PPP-UFES (UFES, 2006). O GC-UNISEB (UNISEB, 2013), por seu turno, não traz nenhuma problematização neste sentido, pois parece ter sido elaborado para embasar os cursos de licenciatura em outras línguas também.

A PPP-UFES foi elaborada em resposta à solicitação da Pró-reitora de graduação dessa instituição e à necessidade de atualização do curso a partir das teorizações sobre a educação linguística, que demandavam um novo perfil de profissional egresso do curso de Letras-Inglês. Os autores partem do pressuposto de que as diversas mudanças ocorridas na sociedade atual têm feito com que a LI se

tornasse o principal meio nas trocas linguísticas internacionais. A respeito dessas mudanças, a PPP-UFES diz:

[t]ais fatores determinaram a necessidade de aproximação maior dos cidadãos com o conhecimento da língua inglesa, reforçando o seu papel e transformando seu conhecimento num *instrumento de acesso à informação universal*. [...] Todos esses fatores reforçam a necessidade da ampliação e do desenvolvimento da competência linguística do cidadão, influenciando, pois, diretamente, em sua *real necessidade de aprendizado*. (UFES, 2006, p. 4 – grifos meus).

Na medida em que estabelecem que, frente às demandas da globalização, o inglês deve ser aprendido como “instrumento de acesso à informação universal”, os autores do documento parecem sugerir que o conhecimento da LI tem o poder de abrir as portas não só para o mercado internacional e as transações globais, como diz o senso comum, mas também para toda a informação presente no universo. Caberia refletir, porém, se todo o conhecimento contido no cosmos pode ser realmente e somente acessado por meio desta língua, fazendo com as pessoas não tenham outra escolha senão aprendê-la o quanto antes.

Diversos autores nos mostram que a concepção positiva da globalização como fenômeno integrador e do inglês como língua global é, ainda, bastante discutível (APPADURAI, 1996; 2000; SOUZA SANTOS, 2006; 2007). No entendimento de Appadurai (2000, p. 2), a globalização é um processo econômico altamente desigual e excludente. O autor (1996, 2000) reconhece que a globalização tem ressignificado sobremaneira as relações entre pessoas ao redor do mundo e pondera que esse movimento tem, como mola propulsora, as forças da migração em massa e da mediação tecnológica. No entanto, conforme o mesmo autor menciona, os discursos que estabelecem as regras das transações globais têm deixado vários indivíduos de fora desses movimentos.

Da mesma forma, Sousa Santos (2007) destaca que a concepção hegemônica de globalização como sistema mundial tem como alicerce o capitalismo ocidental, que pretende integrar as nações com base em noções únicas de ciência, cultura, língua, sociedade e consumo. Nessa mesma perspectiva, Kramsch (2014, p. 250-251) ressalta o caráter excludente da globalização ao afirmar que, se por um lado a cultura hegemônica ocidental é cada vez mais valorizada pelos processos globalizantes, por outro lado, tem crescido significativamente o abismo “[...] entre ricos e pobres, [...] entre os locais monolíngues e os cosmopolitas multilíngues, e entre aqueles que possuem acesso à internet e aqueles que não o têm [...]”. Essa

visão é exemplificada por Ferraz (2015a, p. 69), no que diz respeito à inclusão digital. O autor reconhece que, apesar das vantagens que a ideia da conectividade global possa trazer, nem todos ao redor do globo têm essa possibilidade, uma vez que, atualmente, apenas 30% da população mundial tem acesso a computadores. Dessa forma, a ideia de que o mundo inteiro está conectado parece ser uma falácia, o que demonstra que a globalização não é, de fato, global.

Sousa Santos (2006; 2007) participa deste debate ao problematizar a concepção geralmente relacionada à globalização, que a associa à uniformidade social e cultural. Para o autor, apesar de aparentemente homogêneos, os processos globalizantes combinam situações e condições que diferem bastante entre si em determinados contextos, e, por esta razão, não devem ser analisados sem se levar em consideração as relações de poder que os permeiam. Para o autor, portanto, a globalização é entendida como

“[...] um conjunto de trocas desiguais nas quais um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende sua influência para além de suas fronteiras locais ou nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve uma habilidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade que lhe seja rival” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 396).

Assim, a partir do entendimento que as trocas promovidas pela globalização são, na maioria das vezes desiguais, podemos perceber que as consequências desse processo também o são.

Um exemplo do desequilíbrio entre essas trocas pode ser visto no estabelecimento da LI como LE hegemônica em nosso país. Assis Peterson e Cox (2007, p. 6) pontuam que, em tempos de globalização, o único embaraço à “comunicação sem fronteiras é o gueto da língua materna, quando essa língua materna não é o inglês”. Como vimos, essa concepção vem ressignificando a educação de LI ao redor do mundo, e não seria diferente em nosso país.

No entanto, conforme mencionei anteriormente, podemos entender que estabelecimento de uma única língua a ser ensinada como LE na educação básica no Brasil tende a menosprezar a pluralidade linguística existente em nosso país. Enquanto isso, a educação de línguas minoritárias no Brasil, oferecida por algumas instituições de maneira opcional, carece de recursos fundamentais que abundam na área de educação de LI, como educadores considerados qualificados, materiais didáticos e oportunidades de aprendizado. De acordo com Sousa Santos (2006, p. 396), a expansão do inglês como língua global implica, necessariamente, na fixação

de outras línguas como sendo línguas locais e, conseqüentemente, na manutenção da posição do inglês como uma língua superior. Conforme vimos no capítulo anterior, esse fato pode ser facilmente percebido no contexto educacional em nosso país.

Da mesma forma que a PPP-UFES (UFES, 2006), mencionada anteriormente, os documentos municipais que regem a educação de LE no EF I e II na Serra, uma das cidades onde este estudo foi realizado, também apresentam suas justificativas para a escolha do inglês como LE a ser ensinada nas escolas da rede municipal.

Na OCS (SERRA, 2008, p. 208), o aprendizado de uma LE é caracterizado como sendo fundamental em tempos de globalização, nos quais os seres humanos se tornam mais interativos pelo contato com diferentes culturas a ser possibilitado pelos avanços tecnológicos. Uma maior facilidade nesta interação demanda que a escola “propicie a aquisição de, pelo menos, uma LE”, conhecimento que é, nas palavras dos autores, “crucial na integração à comunidade global”.

Assim, vemos o aprendizado de uma LE sendo apresentado como chave que abrirá as portas da “comunidade global”, e, portanto, elemento necessário para “as necessidades atuais da sociedade” (SERRA, 2008, p. 205). Deveras, acredito no potencial que o aprendizado de uma LE tem para ressignificar a relação dos indivíduos consigo mesmo, com o outro, com sua própria cultura e com o mundo (FERRAZ, 2010; JORDÃO, 2014). No entanto, penso que embasar a proposição do ensino de uma LE (principalmente o inglês) como acesso à “comunidade global” e como fator obrigatório para a “sociedade do conhecimento” (SERRA, 2008, p. 205) pode ser problemático, pois sugere que tanto a tal “comunidade global” quanto a “sociedade do conhecimento” são homogêneas e externas ao indivíduo, e quem não aprende uma LE (novamente, a LI principalmente), estará de fora desses grupos.

Vale ressaltar que a OCS foi elaborada antes da mudança na LDB (BRASIL, 1996), e, portanto, produzida de maneira a não favorecer uma única LE a ser ensinada, conforme abertura dada pela lei. No entanto, ao analisarmos os argumentos apresentados acima, para justificar a inserção de uma LE no currículo das séries finais do EF, podemos facilmente identificá-los como aqueles que justificam o aprendizado de inglês como “tábua de salvação” do isolamento e da ignorância (JORDÃO, 2014, p. 24).

Conforme vimos, a SEDU optou por estabelecer o inglês como LE a ser ensinada nas séries iniciais do EF, e, em 2014, disponibilizou para as escolas da rede o Projeto de Implantação da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental (SERRA, 2014). As razões apresentadas para a escolha do inglês dialogam com a proposta da PPP-UFES (UFES, 2006) mencionada anteriormente e com as justificativas dadas pela OCS (SERRA, 2008) para a inclusão de uma LE no EF. Vejamos o que o referido Projeto diz:

O aprendizado da língua inglesa torna-se imprescindível devido a sua importância como *instrumento de comunicação universal e meio de integração no mundo atual*, caracterizado pelo avanço tecnológico e intercâmbio entre os povos. Os alunos da rede pública estão *distanciados dessa língua* uma vez que os mesmos só a estudam a partir do 6º ano do fundamental I. Por isso é *cada vez mais urgente* incluir a preparação do aluno para esse universo multilinguístico e multicultural desde o início de sua vida escolar (SERRA, 2014, p. 1 – grifos meus).

Mais uma vez, vemos o conhecimento da LI sendo projetado como meio de se comunicar com o universo inteiro e de integrar ao mundo. Para os autores do Projeto de Implantação, as crianças da escola pública não devem estar “distanciadas” da LI, haja vista a imprescindibilidade do aprendizado desta língua para o “mundo atual”. Novamente, vemos o aprendizado de inglês sendo imposto em termos dicotômicos: o inglês abre portas, outras línguas não; quem aprende inglês está “dentro”, quem não aprende está “fora”. Assim, a preparação para a convivência neste mundo onde o inglês é a porta de entrada é caracterizada como algo de primeira ordem, a ser iniciada o quanto antes.

A partir dessas considerações, entendo, da mesma forma que Ferraz (2015a, p. 69), que o conceito de globalização “como algo externo, maior, global e majoritariamente econômico” deva ser resignificado, agregando-se à sua definição os embates entre o que é local e o que é global. A concepção popular de globalização é, na verdade, “a globalização bem-sucedida de um localismo particular” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 396). Ou seja, podemos dizer que todas as condições globais possuem raízes locais, e os processos que situam o global na posição dominante são os mesmos que produzem o local como dominado.

Appadurai (2000, p. 3) compartilha dessa visão, e também nos fornece pistas para a resignificação do conceito de globalização. O autor dá o nome de “globalização de baixo” ou “globalização de raiz” (*grassroots globalization*) ao processo de reversão das forças vindas “de cima”. Segundo o autor, tal processo é



motivado pelo intercâmbio de conhecimentos e pela mobilização social que se dão de maneira independente das ações do capital corporativo e do sistema estado-nação. Sousa Santos (2006, p. 397), por sua vez, utiliza o termo “cosmopolitismo insurgente” (*insurgent cosmopolitanism*) para denominar essas forças de resistência local que se insurgem contra as desigualdades produzidas e/ou intensificadas pela globalização. Alguns exemplos dessa forma alternativa de desenvolvimento da globalização são, segundo o autor, as organizações não-governamentais, os fóruns mundiais e as coalisões entre trabalhadores de contextos diversos.

Da mesma forma, acredito que o conceito de LI como algo vindo “de cima”, fortemente atrelado à cultura do mundo anglo-saxão e à imagem do falante nativo deve ser também repensado. A meu ver, a concepção de educação por meio de LI (FERRAZ, 2010) é também uma forma de cosmopolitismo insurgente, por problematizar a hegemonia do inglês como língua global e estabelecer, como um dos objetivos para o aprendizado desta língua, a formação para a cidadania (BRASIL, 2006).

Um exemplo desta perspectiva em documentos educacionais pode ser visto nas Diretrizes Curriculares (VITÓRIA, 2016). Essas diretrizes, elaboradas após a alteração no texto da LDB (BRASIL, 1996) e concomitantemente às discussões para o estabelecimento da BNCC (BRASIL, 2017b), apresentam a LI no currículo do EF I como algo dado, sem problematizar ou justificar os motivos para esta escolha, como faziam as Diretrizes Curriculares anteriores (VITÓRIA, 2004). Ainda assim, os autores das Diretrizes vigentes apresentam algumas características do inglês que o tornam um conhecimento importante para a contemporaneidade:

[o]utra característica do ensino contemporâneo de Língua Inglesa é o reconhecimento desse idioma como uma língua falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Existem mais pessoas não nativas que falam inglês do que pessoas nativas. Portanto, torna-se fundamental levar em consideração a *função primordial da linguagem como prática social* por meio da comunicação entre os cidadãos com variedades lexicais, de sotaque e de pronúncia (VITÓRIA, 2016, p. 130 – grifos meus).

Esse documento, ao contrário dos documentos mencionados anteriormente, parece não projetar o aprendizado de LI como meio de integração cósmica, mas, uma vez que o inglês tem sido imposto por uma instância maior (a LDB), os autores das Diretrizes propõem embasar o ensino desta língua em uma concepção de linguagem como prática social, entendimento consoante aos pressupostos pós-estruturalistas discutidos anteriormente, que valorizam a heterogeneidade linguística

presente nos discursos das mais de um bilhão e meio de pessoas que se apropriam desta língua.

Considerando as visões de globalização aqui expostas e sua intrínseca relação com a LI, entendo, da mesma forma que Sousa Santos (2006, p. 398) que o que chamarmos de globalização deve ser concebido como “[...] o resultado provisório, parcial e reversível de uma luta permanente entre dois modos de produção da globalização, ou seja, entre duas globalizações”. Por essa razão, o autor propõe que o termo seja sempre utilizado no plural.

Os motivos pelos quais estamos trazendo esses conceitos para a educação de LI para crianças são diversos. Deveras, é possível perceber os impactos da globalização “de cima” em diversas esferas sociais, tais como a economia, a cultura e a educação. No entanto, esses efeitos são ainda mais perceptíveis na área de educação de LE, haja vista o papel do inglês na efetivação da comunicação em diversos contextos ao redor do mundo. Assim como Ferraz (2015a, p. 70), penso que as concepções que os educadores têm sobre a globalização influenciam diretamente seu trabalho, e, como consequência, a maneira com que os alunos aprenderão a língua. Tendo isso em mente, ao analisar os efeitos da globalização em contextos educacionais, é fundamental fazermos uma reflexão não só sobre a expansão do inglês como língua franca/ mundial/ global/ internacional, mas também sobre a relação entre língua e estado-nação (MIGNOLO, 2004), e sobre os objetivos da aprendizagem desta língua por crianças.

De fato, a crescente integração econômica e cultural ocorrida nos últimos anos nos força a refletir sobre a língua e sobre sua vinculação ao conceito de estado-nação (MIGNOLO, 2004, p. 321). Se no início do mundo moderno as línguas eram ligadas a determinados territórios por elos naturais, conforme Mignolo (2004, p. 302) aponta, em um mundo globalizado - por mais redundante que seja essa expressão -, esses elos se enfraquecem. Tal enfraquecimento é motivado pelos principais fatores causadores dos processos globalizantes da atualidade, quais sejam: as migrações em massa e o aumento da troca de informações, viabilizado pelas novas tecnologias. Essas trocas têm permitido um maior contato entre diferentes culturas e diferentes línguas, o que, por sua vez, tem possibilitado que mais pessoas em contextos variados aprendam diversas línguas que lhes são estrangeiras, sobretudo a LI.

Deveras, o número de falantes dessa língua vem crescendo exponencialmente ao longo dos anos (GRADDOL, 2000; 2006), principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a influência política e cultural dos Estados Unidos da América se difundiu com maior intensidade (LACOSTE, 2005). Em 2006, Graddol previu que, em dez anos, o número de aprendizes de inglês chegaria a um bilhão e meio de pessoas ao redor do mundo (GRADDOL, 2006, p. 14), o que, de fato, se confirmou, conforme estimativas do British Council<sup>31</sup>.

Com efeito, a expansão do inglês tem se dado não somente em razão da dita necessidade do aprendizado dessa língua frente à globalização, mas também como meios de se obter capitais econômicos e simbólicos (BOURDIEU, 1986; MONTE MÓR, 2013) e de se apossar da língua “de ascensão, de prestígio ou língua da moda”, dando a ideia de que sua difusão é “espontânea”, conforme pondera Lacoste (2005, p. 8).

No entanto, é importante mencionar que a expansão do inglês como LE não deve ser vista como fruto do acaso. Por trás dos discursos de neutralidade da expansão do inglês como língua franca, escondem-se interesses mercadológicos e colonizadores, principalmente das nações britânica e estadunidense (ASSIS-PETERSON; COX, 2007), geralmente caracterizadas como sendo o berço legítimo desta língua (KUMARADIVELU, 2006; DUBOC, 2015). A difusão da LI como língua global tem movimentado substancialmente a indústria mundial de ensino e venda de recursos e materiais didáticos, geralmente sediadas nesses países. Essa indústria tem alcançado lucros significativos ao longo dos anos, conforme a procura pelo aprendizado de inglês se intensifica.

Dada a impossibilidade de dissociar a língua de seus aspectos culturais, junto com a disseminação do inglês, as culturas daqueles países comumente associados a essa língua são também propagadas de maneira muitas vezes acrítica e apolítica. Dessa forma, a economia e os valores desses países têm sido promovidos como sinais de progresso (KUMARADIVELU, 2006). As ideias neoliberais, o *American way of life*, as cadeias de *fast food*, os valores difundidos nos filmes de Hollywood, o *rock* e a música *pop*, característicos dos países hegemônicos são só alguns exemplos dos artefatos econômicos e culturais difundidos juntamente com a expansão do inglês pelo mundo.

---

<sup>31</sup> Informação disponível em: <<https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/report-from-tesol-2014-1-5-billion-english-learners-worldwide>> Acesso em 21/05/2017.

Diversas agências colaboram para a ascensão do inglês em relação a outras línguas. Assis-Peterson e Cox (2007, p. 6-7) listam algumas dessas agências, quais sejam: a promoção da pureza e legitimidade do inglês e a disponibilidade de insumos para seu ensino, como materiais didáticos, educadores ditos “qualificados” e escolas de inglês. Além disso, podemos dizer que o fato de que grande parte do conteúdo da *internet* se processa em inglês e a concepção neoliberal generalizada de que o conhecimento desta língua pode trazer vantagens materiais também contribuem para a manutenção da hegemonia da LI, como bem pontua Ferraz (2015a, b).

No entanto, conforme Graddol (2000, p. 2) menciona, na medida em que o inglês é constituído pelas relações sociais ao redor do mundo, ele adquire sua vitalidade ao integrar-se à cultura e às línguas locais, afastando-se gradualmente do tipo de inglês geralmente ensinado nas escolas, que se acredita ser falado nos países hegemônicos. Ou seja, essa língua que conhecemos como “inglês” não é aquela cuja referência são os falantes de determinados países anglófonos, mas sim, um conjunto de repertórios múltiplos (MENEZES DE SOUZA, no prelo), nos quais “falares e sotaques diferentes [...] convivem e, por vezes, se digladiam entre si”, (RAJAGOPALAN, 2011, p. 65).

Assim, se entendemos que o inglês tem se reconfigurado em face às demandas da globalização, tornando-se uma língua mutante, apátrida e desterritorializada, há que se admitir que o ensino dessa língua também deva ser, da mesma forma, repensado. A conjuntura geopolítica vigente requer uma ruptura com métodos tradicionais, que têm vinculado o inglês a determinadas nações (britânica e/ou estadunidense), a determinados fatos culturais, além de fixar determinadas identidades (a questão do nativo – eles - *versus* não nativo - nós (RAJAGOPALAN, 2003; SHOAMY, 2006)).

Tais premissas apontam para a necessidade da inclusão de propostas de educação crítica para o ensino de inglês como LE. Algumas considerações sobre essa concepção de educação serão tecidas a seguir.

## 4.2 Ensino e educação: conexões e problematizações

*A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. (...) vou deslizar entre os dois termos, tendo em mente um ensino educativo. A missão*

*desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.*

Edgar Morin, *A cabeça bem feita*.

*“O que precisamos para tudo, desde o fundamental até a pré escola [...], é criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças”.*

Lynn Mario T. Menezes de Souza, *(no prelo)*.

Pennycook (2010) concebe o ato de nomear como posicionamento político. Convergingo com o autor, entendo que os termos que utilizamos são carregados de peso semântico, e por esta razão devem ser problematizados. Tendo isso em vista, considero necessário esclarecer como interpreto os termos *educação* e *ensino*. Da mesma forma que Ferraz e Malta (2017), entendo que saber de onde vêm nossos saberes nos auxilia a romper com o pensamento ingênuo e a compreender melhor as bases de nossos pensamentos e práticas pedagógicas.

Com efeito, diferentes conceitos de ensino e de educação ressignificam o papel da escola e dos indivíduos na apreensão do conhecimento. Moreira (2012, p. 8), por exemplo, define educação como a promoção de sentimentos e hábitos que permitirão ao educando adaptar-se e ser feliz na sociedade em que vive. Por outro lado, em sua visão, ensinar é sinônimo de instruir, constituindo-se em “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade” (MOREIRA, 2012, p. 8). O autor defende que tão somente ensinar/instruir deveria ser a função do professor, que não deve ter, dentre as atribuições de seu trabalho, a tarefa de educar. Em outras palavras, o que Moreira propõe é que o trabalho dos professores se restrinja à tarefa de ministrar conteúdos. Nessa visão, portanto, o professor de inglês deveria se limitar a transmitir aos seus alunos conteúdos que o auxiliem a desenvolver habilidades linguísticas para que estes, no futuro, tenham condições de tirar algum proveito deste aprendizado para sua vida profissional. O autor ressalta ainda que, em seu ponto de vista, educar é incumbência exclusiva da família, entidade responsável por encaminhar seus filhos de acordo com determinados valores morais.

Percebe-se, nessa perspectiva, uma vontade de promover um ensino apolítico, acrítico, presumidamente “neutro”. Podemos dizer que essa “vontade de

neutralidade” é herança do positivismo que valoriza a “imparcialidade” do pensamento cartesiano, conforme apontam Ferraz e Mattos (2018, no prelo). O legado positivista na educação se revela na manutenção do ensino conteudista e em propostas de padronização curricular, como, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017b). Como vimos, tal proposta pretende, basicamente, unificar os currículos de todas as escolas do território brasileiro com o objetivo de definir os objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos educadores ao elaborar o currículo e assim, “garantir” acesso igualitário a todos os alunos de Oiapoque ao Chuí.

Segundo Bourdieu (1998), projetos como esse, apesar de serem apresentados como sendo “cheios de boas intenções”, perpetuam uma lógica perversa de desigualdade social, na medida em que menosprezam o caráter ideológico da educação. O autor explica que

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Monte Mór (2013, p. 228-229) pondera que, ainda que a padronização curricular possa facilitar a avaliação do desempenho dos aprendizes, seu objetivo principal é promover a eficiência por meio de técnicas reprodutivas. Muito embora a autora tenha feito essa reflexão tendo em mente a padronização dos cursos de formação de educadores de LE, esse debate faz todo o sentido também para a padronização dos currículos da educação básica. A principal desvantagem dessa unificação é, segundo a autora, a “[...] ausência de preparação profissional para as necessidades e expectativas da educação que responde às contingências e características locais, que se preocupa com as diferenças, com a justiça social e com a agência de professores e alunos” (MONTE MÓR, 2013, p. 229). Dessa forma, a autora conclui que a padronização tende a limitar as possibilidades de que os educandos exerçam seu papel de cidadãos de maneira crítica e responsável.

Giroux (1988, p. 35) participa do debate e acrescenta que tais propostas têm implicações diretas também para a ação docente. O autor afirma que, com a padronização dos currículos e dos materiais didáticos, os professores “não precisam exercitar seu julgamento lógico”, tendo seu papel reduzido à função de “técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular”.

Ou seja, disfarçado de equidade, o desprezo pelas particularidades sociais e culturais entre os alunos pode gerar mecanismos de exclusão ao tratar como iguais quem é diferente, como reflete Mattos (2015). Em minha interpretação, ao desconsiderar as particularidades dos alunos ao redor do país, a BNCC (BRASIL, 2017b) pode acabar por contribuir para um ensino mais centrado no conteúdo do que nos educandos. Tal proposta está intimamente ligada a princípios neoliberais para a educação.

O neoliberalismo, embora tenha sido idealizado como uma filosofia econômica, tem nos influenciado em todas as esferas sociais, inclusive no âmbito da educação (FERRAZ, 2015a). Segundo Ferraz (2015a, p. 47), a educação neoliberal tem como foco “uma formação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta”. Podemos afirmar, portanto, que uma prática pedagógica alinhada a essa lógica privilegia o armazenamento de conhecimento, a eficiência, a produtividade e a neutralidade. Assim, justifica-se, por exemplo, o foco na retenção de vocabulário e de estruturas para o ensino de LE, com o objetivo de munir os aprendizes com os insumos necessários para que elas estejam mais bem preparadas para o mercado de trabalho no futuro.

Por outro lado, teóricos como Freire (1994, 2005), Giroux (1988) e Trilla (2006) concebem o papel formativo da educação como sendo intrinsecamente ligado à tarefa de ensinar. Freire (1994) defende a ideia de que a instrução conteudista, que objetiva somente transmitir conteúdos que permitirão ao indivíduo “ganhar seu pão”, nos termos de Moreira (2012), contribui para a manutenção do *status quo* e para o silenciamento dos educandos, uma vez que não permite que estes desenvolvam autonomia para produzir conhecimentos, mas para simplesmente reproduzi-los. O autor denomina essa concepção de educação de “educação bancária”. Por seu caráter prescritivo e domesticador, a educação bancária favorece uma visão de aluno como um depósito de conteúdos, e não como indivíduo autônomo, capaz de pensar por si mesmo e agir na sociedade em que vive.

Da mesma forma, Giroux (1988, p. 33) entende que o ensino que enfatiza somente a “técnica e a passividade”, contribui para que os sujeitos dominem determinadas ferramentas, mas não propicia que estes sejam capazes de “ler o mundo criticamente”, o que, a seu ver, deve ser o real objetivo de uma educação emancipadora. O autor conclama os educadores a assumirem seus papéis de

“intelectuais transformadores” (GIROUX, 1988, p. 163) na promoção de uma educação que vise enriquecer a vida das pessoas.

Trilla (2006, p. 41) participa do debate e conclui que, se as crianças fossem ensinadas a falar por métodos acadêmicos tradicionais, muitas delas seriam consideradas mudas funcionais, tais como são os “analfabetos funcionais” que o sistema educacional tem produzido. Muito embora o autor se refira à aquisição de L1, penso que este raciocínio também possa ser aplicado à aprendizagem de LE nas escolas. De modo geral, podemos dizer que a metodologia mais comumente adotada nas escolas (principalmente de ensino regular) pretende ensinar as crianças a falar inglês através de frases desconexas e palavras soltas, e o resultado disso é o que vemos com frequência em nosso país: milhares de pessoas que têm estudado inglês por anos a fio, sem, no entanto, superar a qualidade de “mudos funcionais” na LE. O autor continua sua discussão ao afirmar que, ensinar a ler e a escrever por tais métodos é como “ensinar a falar sem dizer nada” (TRILLA, 2006, p. 41).

Ao ler essa passagem, veio-me à mente a metodologia utilizada pelo educador Jean Pierre. Por mais que não seja proposital, em minha interpretação, seu método de ensino se resume a justamente *ensinar a falar sem dizer nada*. Nas observações de suas aulas, percebi que o educador expôs seus alunos à LI em raras vezes, e, na maioria delas, utilizou somente palavras soltas, que, no contexto utilizado, não permitiram que os alunos criassem autonomia discursiva. Nas vezes em que o ele utilizou-se de frases em inglês para se comunicar com os alunos, o fez de maneira descontextualizada, de forma a não promover um engajamento por parte dos alunos na comunicação em inglês. Um exemplo disso pode ser visto no seguinte excerto:

A1: tio... posso ir no banheiro?  
 JP: repete comigo: can I::  
 A1: can I::  
 JP: go::  
 A1: go::  
 JP: to the bathroom  
 A1: to the bathroom  
 JP: vai

É possível perceber uma preocupação do educador em promover uma interação significativa na LI, quando solicita que o aluno que deseja ir ao banheiro pedisse sua autorização em inglês. No entanto, a forma com que o diálogo se deu,



com base na repetição, e, sobretudo a resposta, dada em português por Jean Pierre (“vai”), revelam uma concepção reproducionista do que é ensinar língua.

Em minhas anotações sobre as observações desta dinâmica, ocorrida com frequência nas aulas de Jean Pierre, registrei que, em diversas vezes, as crianças demonstravam dúvidas sobre o significado das palavras que haviam acabado de repetir. Algumas delas pediam a mim ou a seus colegas de classe que traduzissem as frases reproduzidas. Para mim, essa dúvida demonstra que, apesar do contexto imediato ter favorecido interações significativas em inglês, as crianças não conseguiram apropriar-se dos enunciados reproduzidos como discurso, ou seja, como atividade que produziu sentidos para elas. Conforme Snyder (2008, p. 73) bem pontua, “quando se espera que as crianças aprendam por meio de exercícios de repetição, elas podem até dizer de cor e salteado aquilo que foram ensinados, mas, muito frequentemente, não entendem o que aprenderam”.

Isto posto, e, com vistas a ensejar uma perspectiva diferente para a educação, tomamos emprestado de Deleuze e Guattari (1996) o conceito de rizoma. O rizoma, por não apresentar começo e fim definidos, descreve bem um ideal de educação não linear e não hierárquica, onde o professor deixa de ser a autoridade interposta entre o aluno e o conhecimento. Menezes de Souza (2011, p. 282) afirma que a metáfora do rizoma funciona bem para ilustrar a complexidade em que vivemos. O autor compara a lógica rizomática com a lógica tradicional, a da árvore. Ele identifica que a linearidade e a hierarquia presentes nos elementos que compõem a árvore (raízes, tronco, folhas) ilustram a educação tradicional, na qual os saberes são compartimentalizados e os conteúdos são inseridos gradualmente, do “mais fácil” ao “mais difícil”. Por sua vez, a educação rizomática, também chamada de “educação menor” (GALLO, 2003), pode ser entendida como uma proposta desvinculada da criação de modelos ou da imposição de respostas e soluções corretas e infalíveis. Nessa perspectiva, os saberes não são vistos como compartimentalizados, e sim conectados de maneira transversal. A meu ver, a educação menor não busca um fim em si mesmo; diferentemente da proposta neoliberal, em vez de focar em resultados, o que importa aqui é o processo de aprendizagem, e esse processo, assim como o rizoma, não será linear e nem previsível, como bem demonstra Menezes de Souza (2011).

No Brasil, essa proposta para a educação é corroborada por diversos documentos nacionais, como, por exemplo, as (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 90). Os autores deste documento ressaltam que

[a]s propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

Nessa concepção, a noção de que o papel da escola se restringe à transmissão de conteúdos, visando ao preenchimento do aluno até que este seja um “ser completo e formado”, perde o sentido (BRASIL, 2006, p. 91). O aprendizado é, portanto, visto como uma troca constante entre educador e educando, tendo como fim a transformação de ambos em direção a novas formas de percepção do mundo.

A partir dos filósofos citados neste subcapítulo, considero não somente importante, mas necessária a compreensão de que os desafios relacionados à educação não são exclusivamente educacionais; são muito mais abrangentes e se relacionam com tudo o que diz respeito ao indivíduo: questões sociais, políticas, históricas e culturais. Deleuze (1992) nos lembra de que filosofar a e educação é tarefa de todos: burocratas, educadores, educandos, ou seja, da sociedade como um todo.

Dessa forma, entendo que o diálogo entre as diversas teorias é válido, e podemos, ao examiná-las, reter o que é bom. Assim, apesar de discordar com a concepção de ensino e do papel do professor de Moreira (2012), concordo em absoluto com o autor quando diz que a família possui um papel crucial na formação dos indivíduos. Entendo, também, que educar é uma tarefa altamente complexa, que demanda, dentre outros recursos, tempo. Considerando a situação atual do contexto familiar na comunidade onde vivemos, na qual os filhos têm pouco tempo de qualidade com os pais por diversos motivos, além do fato de que muitos passam mais tempo em contato com seus professores do que com a família, percebo o grande potencial que a escola tem em atuar como coadjuvante no dever de educar os indivíduos. Sendo assim, parece-me correto afirmar que a educação é também função da escola, e que professores são, de fato, educadores.

Ressalto, porém, que, por meio dessas análises, não estou negando a importância do papel instrumental da educação. Conforme lemos na Constituição

Brasileira (BRASIL, 1988), no artigo 205, a educação deve cumprir objetivos individuais, sociais e instrumentais, ou seja, contribuir para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A definição de tais propósitos é reiterada pela LDB (BRASIL, 1996), no artigo 22, onde lemos que a educação básica deve, além dos objetivos delineados pela Constituição, fornecer ao educando os meios para que ele possa progredir não só em seu trabalho, mas também em seus estudos.

Tomando emprestado o raciocínio de Warchauer (2000), não creio que seja preciso escolher entre o caráter instrumental da educação, que a concebe como um meio de qualificação para o trabalho, e seu cunho ideológico, que permite, dentre outras coisas, o desenvolvimento da criticidade com relação aos conteúdos estudados e a agência dos educandos. A educação é “tudo isso e muito mais” (WARCHAUER, 2000, p. 530).

Trazendo esse mesmo raciocínio para a educação de LE, reconhecemos a importância do enfoque no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Mas, conforme bem pontuam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 92), “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”.

Ferraz (2010) tem chamado de “educação através do ensino de língua inglesa” (*Education through English Language Teaching*) a concepção do aprendizado de LE como “uma área multifacetada, na qual o ensino linguístico, cultura, crítica e cidadania se interconectam” (FERRAZ, 2010, p. 102). Ao cunhar esse termo aparentemente redundante, Ferraz “marca discursivamente a existência desse ensino divorciado das práticas sociais emancipatórias a que devemos resistir”, conforme bem observa Zaidan (2015, p. 8). Dessa forma, o autor ecoa as palavras de Freire (1994) e de Monte Mór (2009), ao defender que a educação linguística não deve convergir somente na retenção de estruturas ou no acúmulo de conhecimento, e sim na formação dos sujeitos como cidadãos.

É por essas razões que, amparada principalmente em Ferraz (2010), favoreço, neste estudo, os termos *educação de LI/LE* e/ou *educação linguística* para referir-me à atuação do professor de inglês com potencial formativo e o termo *educador (a)* para referir-me ao profissional da educação de LE/LI<sup>32</sup>. Como ressaltei

---

<sup>32</sup> Apesar de favorecer o uso desses termos, reproduzo as citações nas quais os autores utilizarem os termos *ensino* e *professor*.

anteriormente, acredito que a nomeação de termos implica, necessariamente, em diferentes posicionamentos, práticas e visões do que é educar, e que tais diferenças podem afetar a maneira com que se aprende uma língua (FERRAZ, 2015a).

Essa perspectiva para a educação está embasada no conceito de *crítico* proposto por Pennycook (2001, 2010), apoiado também por diversos autores, tais Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2009), autores das OCEM (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, o *crítico* pode ser entendido como uma “prática problematizadora” (PENNYCOOK, 2001, p. 41), ou seja, uma forma de (re)pensar questões de linguagem que estejam relacionadas à transformação social. Dessa forma, a criticidade, para Pennycook, é vista como uma postura descentralizadora, que tenha como objetivo desafiar as posições tomadas como centrais, onde se situam “o poder e o privilégio”, de maneira a reconfigurar “tanto a política, quanto a língua que os sustentam” (PENNYCOOK, 2010, p. 16.4). A partir de uma concepção pós-estruturalista, o autor concebe a linguagem como atividade inerentemente política, e defende que, de igual modo, nenhum conhecimento é neutro, e, portanto, a educação linguística deve envolver também questões políticas e socioculturais (PENNYCOOK, 2001).

A meu ver, essa concepção crítica para a educação linguística é especialmente coerente com as propostas recentes para a educação de crianças, que estão em um estágio crucial de seu desenvolvimento identitário, emocional, cognitivo, social e cultural, conforme pontuam Roth (1998), Tonelli e Cristovão (2010). Convergingo com esse pensamento, Rocha (2007, p. 78) afirma que o objetivo principal da educação linguística para crianças deve ser a formação de cidadãos que sejam “críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cercam, como também, capazes de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional”.

Driscoll e Simpson (2015, p. 151) participam do debate e acrescentam que a educação de LE para crianças não pode ser justificada somente em termos de realizações para o futuro. As autoras problematizam o termo “criança”, e concluem que esta é simplesmente um ser humano em um estágio da vida conhecido como “infância”, e que deve, no mínimo, ser respeitada como tal. As autoras afirmam que as crianças não são simplesmente adultos em miniatura; portanto,

além de preparar futuros cidadãos, a escola tem, também, um papel preponderante na educação de crianças no sentido mais amplo, ao prover uma vasta gama de experiências que permitirão a elas se desenvolverem como crianças e como adultos que se tornarão.

Nessa mesma visão, Menezes de Souza (no prelo) define, como principal objetivo da educação de LE, a “sensibilização linguística”. Para o autor, o contato com diferentes línguas (entendidas como práticas sociais e contextuais) pode aguçar, nas crianças, a consciência a respeito dos diferentes modos de pensamento e de uso da linguagem verbal e corporal que os falantes de diferentes repertórios linguísticos apresentam. Nas palavras do autor,

O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no meu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim vai. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística (MENEZES DE SOUZA, no prelo).

Sendo esse o objetivo maior da educação de LE para crianças, quaisquer LEs poderão contribuir para sensibilizá-las linguisticamente. Essa premissa ressignifica o papel do inglês como escolha dominante das escolas que optaram por ofertar uma LE na grade curricular do EF I, retirando-o do centro e ampliando as possibilidades de inclusão de línguas autóctones e outras línguas que se fizerem relevantes para a comunidade escolar.

Ou seja, muito mais que o ganho intelectual e linguístico, a educação de LE para crianças, ancorada na concepção de línguas como práticas sociais variáveis e multiformes e cuja finalidade principal seja sensibilizar linguisticamente, pode ensejar transformações nas relações sociais das crianças com o mundo, tanto no presente quanto no futuro. A sensibilização linguística é parte integrante de uma proposta de educação para a diferença, e tem potencial para ensejar relações dialógicas nas quais as diferenças, antes silenciadas, passam a ser reconhecidas como construtos ontológicos e epistemológicos (MONTE MÓR, 2014, p. 250), projetando-se em posição de evidência e de coexistência com as práticas socialmente naturalizadas.

Isto posto, acredito que, se o aprendizado de LE possui, além da finalidade linguística, um papel formativo para a vida do ser humano e da sociedade de maneira geral, este deve ser iniciado logo nos primeiros estágios da educação escolar. Não somente por razões cognitivas e biológicas, como querem popularizar as editoras de material didático e os cursos de idiomas, mas também por motivos sociais e educacionais.

Assim, é evidente que o ensino de inglês, quando se reduz ao exercício de atividades gramaticais e/ou lúdicas, tendo como foco apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, tem muito pouco a contribuir para a preparação de cidadãos aptos a repensarem os valores e práticas da sociedade onde estão inseridos a partir de uma perspectiva mais crítica (BRASIL, 2006). No entanto, em minhas incursões como observadora participante das aulas de Jean Pierre e de Kioko no EF I, pude perceber que, na prática, o que predominou foram as práticas tradicionais de cópia da lousa, repetição de vocabulário e atividades descontextualizadas. Alguns exemplos dessas práticas serão descritos a seguir.

Por ocasião dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, em 2016, Jean Pierre propôs uma atividade temática para as turmas do 5º ano. Nessa época, toda a escola estava envolvida em um projeto sobre as Olimpíadas, o que revela uma preocupação por parte do corpo docente em aproximar os conteúdos vistos em sala de aula com o que os alunos vivenciavam fora da escola. A meu ver, a adesão a esse projeto denota um comprometimento por parte de Jean Pierre em tornar os conhecimentos produzidos na aula de inglês mais significativos para os alunos.

Na atividade proposta, o professor solicitou aos alunos que fizessem a cópia de um texto sobre os símbolos olímpicos. O texto (ANEXO 3) foi retirado de um *site* da *internet*<sup>33</sup> e continha três páginas de informações sobre a escolha do lema das Olimpíadas e da elaboração da bandeira olímpica. Vejamos um trecho da aula, quando o professor explica a atividade proposta:

JP: atenção ó... vou fazer o cabeçalho... [nome da aluna] vai entregar uma folha... frente e verso, vocês vão copiar no caderno

As: um texto?

JP: é, vocês vão copiar no caderno... e depois me devolve essa folha que eu vou usar lá no outro quinto ano

As: a:: não::

A: ô tio, mas se não der tempo de copiar?

JP: aí vocês vão copiar na semana que vem... só sai daqui hoje quem tiver tudo copiado, pelo menos a primeira folha

Apesar da aparente intenção em conduzir um trabalho calcado em uma perspectiva transdisciplinar, a atividade proposta mostrou-se bastante arraigada no método tradicional. A cópia de um texto demanda dos alunos não mais que habilidades motoras, mesmo que este texto esteja escrito em inglês. Como o grupo em questão estava no 5º ano do EF I, posso crer que a maioria dos alunos, senão todos, já tinham desenvolvido coordenação motora suficiente para escrever de

<sup>33</sup> Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Olympic\\_symbols](https://en.wikipedia.org/wiki/Olympic_symbols). Acesso em 30/05/2017.

maneira fluente, o que não justifica a proposição de tal atividade como forma de auxiliar os alunos a aperfeiçoar suas habilidades motoras.

Em minhas observações, notei que muitas vezes o professor lançou mão de atividades estruturais como cópia de texto como uma forma de exercer controle sobre os alunos. Esse controle se mostra na fala de Jean Pierre, quando ele diz “só sai daqui hoje quem tiver tudo copiado, pelo menos a primeira folha”. Villani (2013, p. 10) é bem categórico ao pontuar que atividades como cópia de texto, cujo objetivo principal parece ser manter os alunos ocupados, “passam a se configurar como um instrumento de tortura nas mãos dos professores e apatia, e até mesmo revolta, nas mãos dos alunos”. Dessa forma, histórias de insatisfação com a escola, como as relatadas por Trilla (2006) e Alves (2001) se perpetuam, criando uma associação implícita entre escola e sofrimento.

Deveras, em diversos momentos percebi que um discurso recorrente na fala dos educadores associava as tarefas escolares à punição, como nos excertos abaixo:

JP: é aquele combinado, quanto mais conversa, mais eu passo ((tarefa))

K: se não tiver silêncio, eu vou encher esse quadro de dever e acabou trabalho ((em grupo))

JP: o nosso combinado é: mais conversa, mais?

As: dever::

JP: ah bom

Voltando às observações da aula de Jean Pierre, uma vez que ninguém conseguiu terminar a cópia a tempo do final da aula, a atividade prosseguiu na aula seguinte. Novamente, a maioria dos alunos não conseguiu finalizar o trabalho. O professor, então, deu a atividade por encerrada e passou para o conteúdo seguinte. Em nenhum momento os alunos tiveram a oportunidade de interpretar o texto e nem de refletir sobre o que copiaram. Por fim, a atividade de leitura e escrita de um texto em inglês culminou com um “visto” no caderno de alguns alunos e muitas interrogações em minha cabeça e, certamente, na cabeça dos alunos. Questões como: o que foi aprendido nesta aula? e: quais os propósitos do ensino de LI nesse contexto? foram difíceis de responder.

Podemos perceber que, nessa proposta, o desenvolvimento dos letramentos dos alunos em LE possui foi sobremaneira diminuído. A noção de letramento, aqui entendido de acordo com a definição de Soares (2014, p.39), como “o estado ou

condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”, tem direcionado diversos estudos sob perspectivas semelhantes, que propõem desenvolver letramentos diversos, tais como os letramentos visuais, digitais, críticos, entre outros, conforme apontado por Monte Mór (2007). A autora define que a perspectiva dos letramentos concebe o ensino de leitura e escrita como prática inseparável dos modos culturais de perceber o mundo, e contribui para o entendimento de que “o ato de leitura está relacionado à distribuição de conhecimento e poder em uma sociedade” (MONTE MÓR, 2007, p. 41).

Nessa visão, Casotti (2014, p. 315), amparada em Kleiman (2007, p. 2), reitera que a escola é uma importante “agência de letramento”. Para essas autoras, não basta que a escola apenas auxilie os alunos a decodificar e reproduzir o código linguístico, devendo também contribuir para que os aprendizes utilizem as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano, e assim, aproximar os saberes construídos na escola da vida social. Dessa forma, Casotti (2014, p. 326) afirma que

é muito importante pensar na atuação do professor como agente de letramento, capaz de mobilizar os recursos necessários para que o ensino se volte a práticas sociais efetivas e que, dessa maneira, não tenha a sua ação limitada a simples orientação para a elaboração de um texto-produto.

Em consonância com a autora, creio que o trabalho docente tem grande potencial de engajar as crianças em práticas de leitura e escrita significativas em LE, na medida em que possibilita aos alunos que utilizem os textos abordados em práticas sociais relevantes para seu contexto e apreendam os modos de produção de conhecimento que circulam na sociedade. Contudo, quando observamos a proposta de leitura e escrita narrada acima, percebemos que a ação de Jean Pierre limitou-se justamente a propor que as crianças elaborassem, conforme palavras de Casotti, um “texto-produto”, pois, as produções escritas não puderam ser apropriadas pelas crianças em seus usos sociais.

Outro ponto interessante que merece nossa atenção diz respeito à fala de Jean Pierre, quando solicita que os alunos devolvam a folha com o texto para que ele possa utilizá-la com outra turma. Parece lógico planejar a mesma atividade para diversas turmas da mesma série, como eu mesma já fiz tantas vezes como educadora de LI para crianças. Em minhas observações, percebi que esta estratégia foi bastante utilizada por Jean Pierre e Kioko, conforme pode ser visto nas tabelas 1 e 2, apresentadas no capítulo um. Nas aulas descritas sob o mesmo tema, o



planejamento parece ter sido o mesmo, pois as atividades propostas para os alunos foram iguais.

No entanto, conforme pontuado anteriormente, a sala de aula é heterogênea por natureza, e dificilmente os alunos agrupados na mesma série apresentarão as mesmas necessidades de aprendizagem e aprenderão no mesmo ritmo. Essa premissa demanda que o educador se familiarize com seus alunos, para que possa elaborar práticas localizadas que serão relevantes para aquele contexto específico e certamente mais eficazes do que práticas homogeneizantes que fixam as identidades e as potencialidades dos alunos com base em sua faixa etária.

No outro contexto analisado, o foco nas estruturas da língua foi predominante também nas práticas pedagógicas de Kioko. Uma prática recorrente desta educadora era escrever a atividade do dia na lousa, enquanto os alunos copiavam. Os alunos pareciam estar bastante acostumados a esta dinâmica, pois, logo que Kioko começava a escrever na lousa, a maioria deles já se organizava para iniciar a cópia, sem que ela precisasse solicitar que os alunos assim o fizessem. Pude perceber que Kioko tinha estabelecido um relacionamento de respeito mútuo com os alunos, o que parecia motivá-los a aderir às suas propostas.

Após terminar de escrever as atividades na lousa, Kioko geralmente dava uma pausa para que os alunos tivessem tempo de copiá-las. Após aguardar alguns minutos, a educadora pedia que os alunos que ainda estivessem copiando dessem uma pausa para que ela pudesse explicar a atividade. Essa dinâmica parecia funcionar muito bem naquele contexto, mas muitas vezes me perguntei como deveria ter sido complicado para aqueles alunos anotar palavras e frases que talvez eles ainda não entendessem. Esses questionamentos fizeram-me recordar de Alves (2001, p. 18), em sua belíssima, porém triste análise sobre o sofrimento na escola. O autor indaga: “poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida”?

O excerto abaixo ilustra essa dinâmica em uma atividade elaborada por Kioko para a turma do 5º ano do EF I:

K: pessoal, dá uma paradinha pra eu explicar? depois vocês continuam... dá tempo, é só isso aqui hoje, tá? [...]

[...]

K: se vocês observarem, os verbs estão daquele jeito que a gente fez na aula passada também... todos no i-n-g, tá vendo? e é isso que a gente vai fazer no exercise two... agora a gente vai fazer a frase completa... answer

the questions... responda às perguntas... aqui tem a pergunta: Mitsuo, what are you doing? o que você está fazendo? olha a pergunta com o i-n-g... então, eu vou usar na resposta também... read é o verb e book é o que ele tá lendo... então eu começo... sempre vou começar com I'm, tá? pra todo mundo aqui... I'm... qual que é o verbo?

As: read

K: read... que que eu tenho que colocar depois do read?

[...]

K: o que eu tenho que botar?

As: i-n-g ((poucos alunos participam))

K: reading o que?

As: a book

K: ok? então, repetindo... todo mundo vai começar com I'm, porque você tá perguntando direto pra pessoa... já vou deixar um I'm pronto aqui pra vocês... coloco o verbo que é o mesmo... só que tem que colocar o quê depois do verbo?

As: i-n-g

K: isso... e depois continua a frase normalmente, tá?... a book... a hamburger... então aqui, vamos só fazer oralmente [...]

Ao analisarmos a proposta acima, podemos perceber que o foco da aula foi prioritariamente estrutural. A estrutura da frase é construída peça por peça, quase como uma fórmula matemática. Kioko parecer ter se preocupado em explicar a tarefa que elaborou de tal forma que os alunos não teriam dificuldades em realizá-la. No entanto, ao seguir as orientações dadas pela educadora, parece que seria possível realizar a atividade sem ao mesmo compreender do que se estava falando: primeiro o *I'm*, depois o verbo com i-n-g, depois o restante da frase.

Em minhas observações, registrei que os alunos pareciam estar seguros em realizar a atividade no caderno após a terem feito de maneira oral com a educadora. No final da aula, Kioko chamou aqueles que quisessem participar da “correção” para escrever suas respostas na lousa, e percebi que os alunos se sentiram muito felizes e dispostos em ajudar. Ainda assim, a atividade pareceu ter um fim em si mesma e culminou em um visto no caderno dos alunos. Não houve oportunidades para os alunos falarem sobre si mesmos ou sobre as pessoas que conhecem. Da maneira que a atividade foi conduzida, os conteúdos apresentados pareciam não ter ligação com a vida dos alunos.

Por meio dos sentidos construídos acima, penso que a escolha em realizar um trabalho puramente estrutural na educação de LE na escola pública (principalmente, mas não exclusivamente) pode ter algumas razões principais. Conforme Rocha (2012) pontua, algumas dessas razões dizem respeito à restrição da carga horária destinada ao aprendizado de LE, que, somada à grande quantidade de alunos por sala, podem motivar a manutenção de práticas estruturais de ensino da língua. Deveras, aprender uma LE demanda tempo, e, considerando o número de

alunos em sala e o volume de conteúdos a serem abordados de acordo com o currículo proposto pelos sistemas de ensino, o trabalho docente pode ser em muito restringido pela falta de tempo para atender as crianças de maneira pessoal e individualizada.

Conforme Copland, Garton e Burns (2014, p. 740), outra razão que pode motivar um trabalho mais estrutural para o ensino de LE é a carência de recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar o trabalho dos educadores. Apesar de que as tecnologias com fins educacionais tenham evoluído bastante nos últimos anos, os autores refletem que os educadores de LE muito frequentemente carecem de recursos materiais como aparelhos de TV, *CD-players*, rede de *internet*, computadores, livros e dicionários, somente para citar alguns. Esses recursos, embora não sejam indispensáveis, são desejáveis para tornar o ensino de LE mais interessante e aproximá-lo da realidade vivida pelos alunos fora da escola, onde a digitalidade e a multimodalidade estão cada vez mais presentes na vida da sociedade como um todo, tal como demonstrado por diversos autores no Brasil (MONTE MÓR, 2011; 2012; TAKAKI, 2009; FERREIRA; TAKAKI, 2014).

No contexto pesquisado, no entanto, tal razão parece não justificar de maneira definitiva a proposição de um ensino estrutural para as crianças. A escola Ômega, onde Kioko atua, dispõe de laboratório de informática e de aparelho de TV móvel para a utilização pelos educadores. No entanto, o laboratório de informática não foi utilizado pelos alunos nas aulas de inglês durante o ciclo de observações. O aparelho de TV foi bastante utilizado pela educadora na turma do 3º ano do EF, mas não para os demais grupos observados (4º e 5º ano). As crianças do 3º ano pareciam apreciar muito as aulas nas quais Kioko levava canções, vídeos e jogos em inglês, e participavam ativamente das dinâmicas propostas nos vídeos. A escola parecia não dispor de aparelho de *CD-player*, mas ainda assim a educadora propunha exercícios de *listening* para os alunos. Nesse caso, ela mesma lia as falas que os alunos deveriam escutar para realizar as atividades propostas.

Já a Escola Alpha, onde atua Jean Pierre, dispõe de uma sala equipada com aparelho de TV e DVD, utilizada uma única vez durante o período de observações, em uma aula para a turma do 2º ano do EF. Como a sala é o único espaço disponível com TV para todas as turmas da escola, a concorrência para o agendamento é grande, o que desmotivava Jean Pierre de apresentar conteúdos visuais com mais frequência para seus alunos, conforme pontuado pelo educador. A

escola disponibilizou um CD de jogos em inglês para ser utilizado pelos alunos durante as aulas, mas o laboratório de informática não foi visitado durante as observações. A escola dispunha de biblioteca com dicionários de inglês-português, bastante utilizados nas turmas de 5º ano, conforme meus registros de observação. O aparelho de *CD-player* também não foi utilizado por Jean Pierre durante o ciclo de observações, e o educador não propôs atividades de *listening* às turmas observadas.

Tais exemplos nos mostram que, conforme Copland, Garton e Burns (2014) pontuam, em muitos contextos, os recursos tecnológicos desejados pelos educadores nem sempre estão disponíveis. Ainda assim, em todas as atividades observadas que utilizaram alguns desses recursos, as propostas pedagógicas elaboradas pelos educadores estavam calcadas em uma perspectiva instrumental para o ensino de línguas.

Nas atividades feitas por Kioko com o auxílio do aparelho de TV, por exemplo, as crianças deveriam repetir a música *Do you like broccoli ice cream*<sup>34</sup>? e responder de maneira similar aos personagens do vídeo. Em uma ocasião em que uma criança revelou não gostar de chocolate, Kioko pausou o vídeo e demonstrou surpresa:

K: alguém aí falou I don't like chocolate?  
As: eu hein... (xxx) eu gosto... eu também

Conforme registrei em minhas notas, em alguns momentos Kioko parecia esperar que as crianças respondessem de maneira parecida, e, embora eu não tenha notado que alguma criança tenha ficado desconfortável com a pergunta da educadora, caberia refletir em que medida tais práticas propiciam a compreensão das diferenças existentes entre as pessoas e a produção linguística criativa das crianças.

Da mesma forma, as atividades realizadas por Jean Pierre que utilizaram recursos como vídeo e dicionário também favoreceram uma concepção instrumental de aprendizado da língua. Jean Pierre apresentou um vídeo da coleção *Magic English* sobre o alfabeto<sup>35</sup> às crianças do 2º ano, e propôs que elas apontassem para a palavra apresentada quando possível (ex.: apontar para o próprio braço quando a música dizia *A is for arm*) ou realizassem a atividade apresentada na tela (ex.: pular quando a música dizia *J is for jump*). O vocabulário presente na música

<sup>34</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK>>. Acesso em 17/12/2017.

<sup>35</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=rIZu0cWDHZ8>>. Acesso em 17/12/2017.

ainda não havia sido apresentado às crianças, nem explorado anteriormente pelo educador para saber se elas já estavam com ele familiarizadas.

De igual modo, a atividade proposta com a utilização dos dicionários envolvia a tradução de uma lista de palavras relacionadas aos esportes olímpicos. Nessa atividade, os alunos deveriam copiar as palavras da lousa e encontrar as traduções equivalentes em inglês, anotando ao lado das palavras em português. Em minhas notas, registrei que os alunos demonstraram muitas dúvidas em entender a dinâmica do dicionário, e a maioria deles não conseguiu finalizar a atividade. As palavras traduzidas não pareceram ter sido incorporadas pelas crianças e não foram posteriormente exploradas por Jean Pierre na aula em questão ou na aula seguinte.

Ou seja, mesmo com a disponibilidade de alguns recursos tecnológicos, o trabalho docente proposto esteve amparado em uma perspectiva tradicional e reproducionista de educação. Portanto, parece correto afirmar que romper com práticas pedagógicas tradicionais requer mais que a disponibilidade de recursos tecnológicos. É necessário, também, que os educadores tenham acesso a espaços de reflexão sobre modos de pensar sobre linguagem e sobre a educação de LE para crianças utilizando os recursos disponíveis.

Em minha visão, um fator crucial para a manutenção de ações pedagógicas estruturais refere-se à forma como muitos de nós, educadores, aprendemos a LE. Perrenoud (1999) nos lembra de que a maioria de nós foi educada dentro de um paradigma cientificista, que valorizava a neutralidade e a retenção dos conteúdos. Uma vez que nossas experiências prévias, de certa forma, nos moldam (GOODWIN, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), temos a tendência de repetir, como educadores, as práticas a que fomos apresentados quando aprendizes. Ou seja, se a formação docente não enseja uma ruptura com as concepções tradicionais de língua como estrutura, de ensino como transmissão de conteúdo e de aprendizado de língua como retenção de vocabulário, é bastante provável que continuemos a fazer, como educadores, o mesmo que fizeram conosco. Configura-se aí, de acordo com Perrenoud (1999), um círculo vicioso, a partir da manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, dificultando sua transformação. O autor questiona: “se o modelo de formação dos alunos for reforçado pelo modelo de formação dos professores, e vice-versa, de onde virá a mudança”? (p. 83).

Em minhas observações, no entanto, pude notar que as práticas pedagógicas predominantes nos dois contextos analisados favoreciam justamente essa

concepção tradicional de ensino e aprendizagem de línguas. Podemos ver mais alguns exemplos nos excertos a seguir.

Conforme vimos, a escola onde Jean Pierre atua estava envolvida em um projeto temático sobre os Jogos Olímpicos. O educador propôs uma atividade para a turma do 5º ano na qual os alunos deveriam colar uma folha no caderno contendo os ícones dos esportes das Olimpíadas. Após ter distribuído as folhas e dado um tempo para que os alunos fizessem a colagem, Jean Pierre leu em voz alta os nomes dos esportes em inglês e pediu que os alunos traduzissem as palavras para o português, explicando oralmente o funcionamento dos esportes que os alunos não conheciam. A atividade foi iniciada da seguinte maneira:

JP: [...] nós vamos trabalhar o seguinte... quarto e quinto ano vão trabalhar hoje... essa é uma folha que vocês vão colar no caderno de vocês de inglês... são os ícones dos esportes que vai ter no jogos olímpicos que vão acontecer agora em agosto no Rio de Janeiro... quando você estiver vendo uma transmissão pela TV Globo, Record, SporTV, ESPN... quando aparecer o esporte vai aparecer um ícone desse no estádio no ginásio... lá na piscina  
A: eu já vi  
A: tio é... os participantes-  
JP: isso  
A: eu estudei... e também são 67 países que vão participar  
JP: isso muito bem... e aí essa folha é a número um  
[...]  
JP: essa é a folha número um... são quatro folhas iguais a essas que no decorrer do projeto nós vamos estar distribuindo... é um texto em inglês...  
[...]  
A: tio qual esporte você gosta?  
JP: essa folha que eu acho muito legal... eu gosto muito de futebol  
A: eu gosto desse daqui ó ((aponta para um dos ícones da folha))  
JP: eu também gosto de bicicleta... vou estar distribuindo  
[...]  
A: tio, posso falar? eu já sei como é que é  
JP: espera aí que eu vou te explicar o que que é pra fazer ... eu que vou falar pra vocês qual que é qual... então vamos lá turma

Novamente, vemos uma proposta de ensino “tamanho único” (KALANTZIS; COPE, 2012), na medida em que a mesma atividade é proposta para grupos diferentes (“quarto e quinto ano”). Ainda assim, ao analisarmos as interações entre os alunos e Jean Pierre, podemos perceber que os alunos demonstraram bastante interesse pelo assunto. Em minhas observações, registrei que os alunos pareciam estar motivados para falar sobre um assunto que estava presente em seu dia a dia.

No entanto, é possível perceber, também, que as tentativas de interação iniciadas pelos alunos foram, de certa forma, desvalorizadas pelo educador. Um dos alunos trouxe uma informação relevante para o tema (“são 67 países que vão participar”), que, segundo o próprio aluno, foi fruto de pesquisas (“eu estudei”). Esse

conhecimento, que foi construído pelo aluno, talvez fora da escola, não foi valorizado por Jean Pierre, que limitou-se a responder com um “isso, muito bem”, dando seguimento à explicação da tarefa. Da mesma forma, outro aluno ofereceu uma oportunidade de diálogo, no qual os alunos poderiam falar sobre si e sobre os esportes dos quais gostavam ou achavam interessante (“tio, qual esporte você gosta?”). Entretanto, tal oportunidade não foi aproveitada por Jean Pierre, e uma prática partida dos interesses dos alunos, com grande potencial para motivar interações significativas em inglês, não foi realizada.

Após distribuir as folhas para os alunos, o mesmo aluno que tinha afirmado ter estudado sobre os países participantes dos Jogos Olímpicos, perguntou a Jean Pierre se poderia contribuir com seus conhecimentos sobre os esportes ilustrados na atividade, mas o educador assumiu o papel de provedor do conhecimento ao responder “eu que vou falar pra vocês qual que é qual”. Ora, se ao aprendiz não é permitido contribuir e agregar seus conhecimentos construídos socialmente aos saberes escolares, muito provavelmente restará a ele a sensação de que as práticas escolares estão muito distantes de suas práticas sociais, podendo gerar frustração, desmotivação e tristeza, como demonstrado por Alves (2001) e Trilla (2006).

Em outro contexto, Kioko propôs aos alunos do 4º ano uma atividade oral na qual eles teriam que dizer frases sobre animais utilizando o verbo *have*. A educadora solicitou aos alunos que gostariam de participar que escolhessem os animais de uma lista escrita na lousa, e construíssem frases da seguinte maneira:

A1: I have a bear.

A2: I don't have a bear. I have a dolphin.

Como em um *chain game*, alguns alunos que se dispuseram a participar foram à frente da sala de aula e realizaram a atividade, o que Kioko elogiou bastante. Em minhas observações, registrei que solicitar a contribuição dos alunos era uma prática recorrente nas aulas de Kioko, o que fazia com que as crianças se sentissem motivadas em fazer parte da aula. Após essa atividade oral, Kioko solicitou que os alunos fizessem a mesma dinâmica no caderno, de forma escrita. Percebi que a atividade foi primeiramente feita de maneira oral com o propósito de auxiliar os alunos a se sentirem mais confiantes em realizar o registro em seu caderno.

Ainda assim, algumas dúvidas surgiram no momento da escrita, como a descrita no excerto abaixo:

A: ah: é pra escrever os animais que eu tenho?

A: eu não tenho nenhum

K: não, não interessa o que você tem... no exercício você vai ter um dolphin, você vai ter um kangaroo, você vai ter um bear... todo mundo, tá? pra ficar igual

Novamente, podemos perceber nesse excerto que Kioko poderia ter aproveitado a oportunidade dada pelos alunos para auxiliá-los a falar sobre si mesmos, sobre os animais que eles têm ou gostariam de ter, fazendo com que o inglês se aproximasse de suas vidas. Assim, suas enunciações seriam valorizadas, e a educadora deixaria de ser o centro do conhecimento, pois, nessa proposta, os alunos, e não ela, seriam os detentores das respostas. Ao afirmar que o que os alunos têm ou deixam de ter “não interessa”, penso que, no momento em questão, a educadora contribuiu para distanciar as práticas escolares das práticas sociais.

Mais adiante, na mesma aula, Kioko solicitou que os alunos fizessem outra atividade escrita com o mesmo tema. Nesta atividade, os alunos deveriam utilizar seus conhecimentos de ciências para categorizar os animais em *mammals*, *reptiles*, *amphibians*, *birds and fish*. Os alunos pareciam bastante motivados em realizar a atividade, e felizes em descobrir o significado das palavras cognatas. Kioko solicitou, no entanto, que eles esperassem o momento em que todos realizariam a atividade juntos, somente depois que ela explicasse o que era para ser feito.

K: podem copiar que depois eu explico... se alguém estiver atrasado fala que eu espero

A: tia, o debaixo eu já vou fazer por que eu já sei

K: não, o debaixo você não sabe

Nesse excerto, podemos perceber que, apesar da contribuição do aluno, Kioko se coloca como detentora do conhecimento. Essa percepção de que o professor é o “dono da verdade” permeia o ambiente escolar, e, como vimos, tem suas origens na pedagogia tradicional. No entanto, conforme as configurações sociais se alteram em virtude da ampliação do acesso ao conhecimento em diversos contextos, a função do professor como detentor do saber e da escola como espaço único de produção do saber perdem o sentido. Conforme, Rajagopalan (2011, p. 60) nos lembra, “[a] figura do professor sabe-tudo, do professor enciclopédia ambulante já não impressiona ninguém, especialmente em tempos de *internet* ao alcance de praticamente todos num simples clique de *mouse*”.

Por outro lado, em outras ocasiões, pude presenciar alguns momentos de uma perspectiva menos impositiva e mais dialógica nas práticas pedagógicas de



Kioko. Conforme já mencionado, percebi que a educadora mantinha um ótimo relacionamento com as crianças, que as mantinha motivadas em participar das dinâmicas propostas em sala de aula. Em uma aula para a turma do 4º ano cujo tema era alimentos, Kioko iniciou os trabalhos propondo um jogo para revisar o vocabulário que já havia apresentado aos alunos. Nesse jogo, ela utilizou *flashcards* contendo figuras relacionadas aos alimentos aprendidos e seus respectivos nomes em inglês. Kioko dividiu os *flashcards* em duas pilhas, uma com as figuras e outra com os nomes. Ela iniciou a atividade dizendo o seguinte:

K: vamos ver se dessa vez eu vou ganhar alguma coisa hein

Percebi que os alunos rapidamente dirigiram sua atenção à educadora, que pegava um *card* de cada pilha e perguntava aos alunos: “*yes or no?*”. Se a figura correspondia à palavra em inglês, os alunos deveriam dizer *yes*, e Kioko ganhava um ponto, mas, se não, eles deveriam dizer *no* e então pontuavam no jogo. Em minhas notas, registrei que a maioria dos alunos parecia já estar familiarizada com essa dinâmica, e que muitos participaram da atividade. No entanto, a participação foi diminuindo e, ao final do jogo, poucos alunos ainda estavam engajados. Nessa proposta, a repetição parecia ter um propósito (dizer se as figuras e as palavras eram correspondentes ou não), mas, na medida em que se tornou repetitivo demais, os alunos pareciam ter perdido o interesse. Ao final, Kioko lamentou o fato de que sempre “perde” o jogo para os alunos, pois nunca consegue “acertar” muitas palavras.

Após o jogo, Kioko solicitou que os alunos classificassem os alimentos apresentados em “saudáveis” e “não saudáveis”. A meu ver, sua ideia inicial era que as crianças participassem apenas oralmente desta dinâmica, enquanto ela colava as figuras na lousa, dentro das respectivas colunas (*healthy/ unhealthy*). No entanto, Kioko refez seu planejamento a partir de uma sugestão dada por um dos alunos. Vejamos um excerto dessa aula.

K: então a gente vai separar essas comidas em healthy food e junk food  
 A: ô tia:... porque você não dá as figuras pra gente colocar no quadro?  
 A: é... poxa tia:: deixa a gente colocar?  
 K: boa ideia... vou pensar... quem gostaria de participar?  
 As: eu:: eu eu eu eu... já acabei tia... eu já acabei  
 (xxx) ((alunos fazem um certo tumulto para participar da atividade))

A partir desse trecho, podemos perceber que, apesar do possível tumulto que a sugestão dada pelo aluno poderia gerar, Kioko aceitou que os alunos

participassem de maneira mais ativa na atividade, valorizando suas contribuições e contribuindo para a percepção de que eles poderiam fazer parte do planejamento das atividades feitas em sala. Para mim, esse excerto é um bom exemplo de educação como rizoma (MENEZES DE SOUZA, 2011), ou seja, de práticas pedagógicas partindo dos alunos e se tornando mais relevantes para eles por meio do diálogo.

Os alunos puderam escolher se queriam participar ou não da dinâmica de ir à lousa colar as figuras nas respectivas colunas. Após o término desta atividade, Kioko foi à frente para conferir o trabalho das crianças:

K: ok... healthy food... vamos ver se vocês concordam... what's this?  
 (...)  
 As: fruit salad  
 K: is it healthy?  
 As: yes  
 A: mas só se for sem leite condensado  
 K: yes, no condensed milk

Nesse excerto, podemos ver mais uma vez os conhecimentos dos alunos sendo valorizados pela educadora. Ao não tentar impor suas “verdades” aos alunos (“vamos ver se vocês concordam”), Kioko permitiu que os alunos assumissem sua posição de co-construtores dos saberes relevantes para aquele momento específico. É também interessante notar que a educadora assumiu, nesse momento, diversas possibilidades de interpretação (salada de fruta pode ser saudável, “mas só se for sem leite condensado”), favorecendo a compreensão de diferentes percepções.

Apesar de parecerem simples à primeira vista, práticas como essa podem possibilitar que as crianças participem ativamente do processo de construção dos conhecimentos, numa perspectiva educacional para o ensino de LE na infância.

Infelizmente, tais práticas foram a exceção nas aulas acompanhadas por mim durante o ciclo de observações. Conforme mencionado anteriormente, o volume de dados coletados por essa fonte foi bastante grande, e, a partir da leitura de todos os dados obtidos nas aulas das quais participei, pude perceber que a grande maioria das ações desenvolvidas pelos educadores que participaram desta pesquisa estava embasada em uma perspectiva mais instrumental e conteudista e menos crítica e educacional. O excerto apresentado acima foi uma das poucas práticas calcadas por uma concepção mais dialógica de educação que pude “captar”. A meu ver, essa percepção pode ser bastante reveladora das condições sob as quais a educação de

LE para crianças é posta em prática nos contextos analisados, e pode ensejar reflexões sobre essa temática em outros contextos também.

A partir do excerto acima, podemos também perceber como é possível associar o desenvolvimento de habilidades linguísticas com a reflexão sobre diferentes valores, crenças e práticas na educação de LE para crianças, como demonstrado por FREITAS (2012, p. 92). Nessa visão, Ferraz (2010, p. 109) é certo em afirmar que “[a] educação e o ensino de inglês não devem ser vistos como dois campos separados do conhecimento, uma vez que eles devem estar intrinsecamente ligados se o objetivo é construir cidadania, democracia e um mundo melhor”.

Quando assumimos que o aprendizado de uma LE pode contribuir para a sensibilização linguística e para a (trans)formação dos indivíduos e das relações sociais, a educação de LE para crianças configura-se como parte essencial de um compromisso educacional. É importante pontuar, no entanto, que tal compromisso só poderá ser firmado se aos educadores forem concedidos espaços de reflexão para que tenham condições de articular os conhecimentos construídos em suas experiências educacionais anteriores com os saberes desenvolvidos nos cursos de Letras e em suas práticas pedagógicas, com o intuito de ressignificar esses conhecimentos. Sendo assim, a formação docente – inicial e continuada - parece ser elemento crucial para a promoção das tão necessárias mudanças na educação de LE para crianças. Esse será, portanto, o tema do próximo capítulo.

## 5. Formação e transformação de educadores de língua estrangeira para crianças

*“[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.*

Henry Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.

Como vimos, pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil revelam um panorama desafiador para a formação de educadores de LE (MERLO; FERRAZ, 2016; MONTE MÓR, 2011; MACIEL, 2013; MARTINEZ, 2007; PAIVA, 2005, entre outros). Em outro momento, analisamos que alguns saberes necessários a uma ação docente bem informada, como “o desenvolvimento de habilidades linguísticas e metodológicas, a reflexão sobre as epistemologias que baseiam a práxis educativa, a compreensão do papel do ensino e do professor na era digital” (MERLO; FERRAZ, 2016, p. 274) ainda precisam ser, de uma maneira geral, mais bem trabalhados durante a formação inicial nos cursos de Letras.

Além destes, também pontuamos, como um grande desafio para a educação de LE, o “estado atual do ensino desta língua nas escolas regulares do Brasil” (MERLO; FERRAZ, 2016, p. 274), principalmente no ensino público. Conforme mencionamos anteriormente, a ideia de que “não se aprende inglês na escola” permeia o ideário brasileiro, menosprezando o papel dos educadores das escolas regulares e impulsionando o mercado das escolas particulares de ensino não regular de inglês.

Também conforme vimos, temos experimentado um aumento do interesse pelo aprendizado de inglês no Brasil, motivado pelos processos globalizantes em curso e pelo papel hegemônico que a LI assume como principal meio de comunicação entre nações, principalmente no mundo dos negócios. Tal fato tem gerado um sentimento de “urgência” pelo aprendizado da língua, fazendo com que, em vários contextos, a demanda pela educação de inglês aumente, tanto no contexto público quanto no privado; este último, em maior escala. Essa urgência em aprender o inglês tem, da mesma forma, impulsionado a procura pela educação de LI para crianças, motivada por discursos tais como “quanto mais cedo melhor”.

O resultado desta procura é uma necessidade maior de educadores que, além de contar com os saberes desejáveis para a prática pedagógica em LE, desenvolvam também conhecimentos relacionados especificamente à educação de LE para crianças, outro tema bastante complexo. Ou seja, se a formação docente, de uma maneira geral, necessita de reformulações (MONTE MÓR, 2011), a formação dos educadores de LE para crianças parece ser ainda mais complexa, pois, aos desafios citados anteriormente, podemos ainda somar o conflito de objetivos para a educação de LE para crianças, seja pela presença de PLs locais, seja pela falta de PLs nacionais que amparem o trabalho docente no EF I, como vimos anteriormente.

Conforme Vicentin (2013, p. 59) pontua, assim como o Brasil, diversos países têm recentemente presenciado o crescimento do interesse do ensino de LE (principalmente LI) para crianças. Algumas dessas nações têm determinado que os educadores de níveis primários sejam designados para atuar na educação linguística, provendo, para tanto, formação correspondente. Outros países têm preferido importar professores das nações anglo-saxãs, na convicção de que “falantes nativos” teriam condições de se tornar educadores pelo fato de serem “falantes nativos”, algo que, resgatando as teorias filosóficas aqui propostas, ratifica o pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2007) e as dicotomias criticadas por Sousa Santos e Derrida (não-nativos, desqualificados e inferiores versus “nativos”, qualificados, superiores e donos da língua).

Enever e Moon (2009) afirmam que tanto a importação de professores quanto a transposição de professores de outras áreas para a educação de LI para crianças revela a carência de educadores para a expansão e o fortalecimento dessa área ao redor do mundo. No Brasil, particularmente nas cidades onde esta pesquisa foi realizada, as políticas educacionais atribuem aos educadores formados em Letras que já atuavam no EF II e ensino médio, a responsabilidade de também atuar no EF I, conforme também abordei anteriormente.

A meu ver, essa parece ser a escolha mais lógica. No entanto, será que antes da decisão de eleger os educadores formados em Letras para atuarem também na educação de crianças, verificou-se se a formação em Letras abarcava os conhecimentos necessários para tal? A formação inicial contribui para uma ação docente embasada no que tange à educação de LI para crianças?

Mais uma vez, a dificuldade em responder tais questões demonstra como os desafios existentes nessa área são complexos. A tais desafios, podemos somar ainda o fato de que, apesar de que o artigo 62º da LDB (BRASIL, 1996) determina que a formação docente para a atuação na educação básica seja feita “em nível superior, em curso de licenciatura plena”, sabemos que há, em sala de aula, muitos educadores que ainda não possuem formação em nível superior para o exercício da função docente, conforme bem pontuam Casotti e Finardi (2016), principalmente após a aprovação da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que possibilita a atuação de profissionais com “notório saber” na educação básica.

Ou seja, os obstáculos para a formação de educadores em nosso país são muitos, pois estão interligados a diversas questões históricas, culturais, sociais, políticas e mercadológicas. Neste capítulo, analiso algumas dessas questões, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar o debate. Primeiramente, analiso o estado atual da educação de LI para crianças no Brasil segundo pesquisas recentes. Com base nesse retrato, elenco alguns paradigmas para a formação docente existentes em nosso país, relacionando as teorizações com alguns dos dados levantados por este estudo. Assim como Martinez (2007), acredito que, a partir dessas análises, é possível compreender quais perspectivas embasam as diversas propostas para a formação docente para a educação de LE/LI, e, assim, teremos maior embasamento para refletir sobre propostas para pensar a formação docente em termos de transformação docente.

## **5.1 Um retrato da formação de educadores de língua estrangeira para crianças no Brasil**

*É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.*

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*.

Conforme Goodwin (2010, p. 20) nos lembra, muitos ainda crêem que certas pessoas “nascem” com mais “jeito” para educar crianças do que outras. A crença de que a habilidade ensinar seja “presente dos deuses” e não aprendida por meio de estudos e de socialização de conhecimentos pode fomentar discursos de que a

formação pedagógica é desnecessária já que, para ser um bom professor, basta dominar conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados e ter boa “habilidade verbal”. Tais discursos são ainda mais comuns quando se trata da educação de inglês para crianças.

Cameron (2001; 2003) pontua que esses discursos são por vezes acompanhados de atitudes negativas com respeito aos educadores em LE para crianças, os quais são geralmente caracterizados por fazer pouco além de brincar, cantar, contar histórias e seguir o material didático em suas aulas. Desse modo, os saberes necessários para a educação de LE para crianças têm sido, muito frequentemente, desvalorizados pela sociedade em geral (READ, 2015; SANTOS, 2005, 2006), contribuindo para fixar a identidade dos educadores de LE para crianças como profissionais menos qualificados.

No entanto, diversos estudos têm demonstrado que educar crianças em LE não é tarefa fácil. Pesquisadores têm refletido sobre a expansão do ensino de inglês para crianças no cenário mundial, e defendem que a formação docente seja ressignificada diante da demanda pelo aprendizado de LI por crianças (CAMERON, 2001; 2003; ENEVER; MOON, 2009; COPLAND; GARTON; BURNS, 2014). No Brasil, vários autores consideram que os cursos de licenciatura ainda não estão estruturados para atender à demanda crescente de educação de LE para crianças, e destacam a importância de tais cursos incluírem em seus objetivos a formação do educador que para que este tenha melhores condições de atuar junto ao público infantil (ZILLES, 2006; SANTOS, 2005; 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Com efeito, alguns estudiosos têm analisado propostas curriculares de cursos de Letras e demonstrado aspectos nos quais esses cursos precisam ser repensados e reformulados. De modo geral, as críticas desses autores dizem respeito à compartimentalização da estrutura curricular dos cursos de Letras (PAIVA, 2003; MARTINEZ, 2007), à insuficiência de disciplinas como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a formação do educador para a atualidade (MONTE MÓR, 2011), à incompreensão do papel formador de todos os profissionais envolvidos no curso, e não somente aqueles responsáveis pelas disciplinas “pedagógicas” (MARTINEZ, 2007), e ao tempo reduzido para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos de Letras (PAIVA, 2003. 2005; 2011).

De fato, estudos apontam que a carência de habilidades linguísticas do educador é um fator que tem afetado de maneira negativa o aprendizado de LE por

crianças. No Reino Unido, por exemplo, estudos realizados por Driscoll e Simpson (2015) revelam que a compreensão intercultural, um dos aspectos mais importantes a serem abordados na educação de LE para crianças, vem sendo desprezada em vários contextos de educação de inglês como LE. O motivo de tal desprezo, segundo as autoras, não é a falta de comprometimento dos educadores no geral, mas deve-se à limitação do repertório linguístico dos educadores.

Na mesma direção, pesquisas mostram que atividades importantes para o aprendizado de crianças, como teatro, contação de histórias (READ, 2015; CAMERON, 2001) e discussões que possibilitem o posicionamento crítico das crianças (WINOGRAD, 2015) têm sido evitadas pelo mesmo motivo. O estudo de Rampim (2010), realizado no contexto público brasileiro, demonstra que, por insegurança linguística, alguns educadores de LE para crianças preferem basear-se em atividades mais tradicionais, como a repetição de frases e exercícios de preenchimento de lacunas, limitando-se a seguir as atividades propostas no material didático. Como resultado, a pluralidade de abordagens que possibilitariam um maior interesse e motivação nas crianças em aprender uma LE é prejudicada em razão do restrito repertório linguístico dos educadores.

De fato, sabe-se que a falta de habilidades linguísticas priva o educador de um de seus principais insumos para o trabalho (MERLO; FERRAZ, 2016; PAIVA, 2005), principalmente quando se trata da educação de crianças. Cameron (2001; 2003) sugere que as habilidades linguísticas exigidas na educação de LE para crianças devem ser ainda mais “sofisticadas” do que as necessárias para outras faixas etárias, uma vez que, ao lidar com as crianças, os educadores devem estar aptos a adaptar seu discurso com maior frequência para promover o aprendizado da língua.

Com efeito, no contexto pesquisado, a importância do conhecimento linguístico dos educadores de LE para crianças pôde ser percebida. Na entrevista realizada com Jean Pierre ao final do ciclo de observações (APÊNDICE G), foi possível notar certa insegurança do educador ao avaliar sua própria produção oral. Vejamos um excerto da entrevista:

P: e você acha que a minha presença alterou a sua atuação?

JP: bastante

P: como?

JP: eu tive que me policiar muito

P: se policiar?

((JP balança a cabeça afirmativamente))



P: como assim?

JP: me policiar naquilo que eu ia falar, naquilo que eu ia explicar, naquilo que eu ia falar em inglês, porque tinha alguém que estava no mestrado que sabe mais inglês do que eu-

P: ah [nome do educador]!

JP: verdade... verdade... Eu ficava assim “caraca se eu falar isso errado ela pode me corrigir” [...]

No trecho acima, é possível depreender a crença do educador de que eu, por “estar no mestrado”, saberia “mais inglês” do que ele. Conforme vimos, a maioria das propostas apresentadas por Jean Pierre em sala de aula tinha como base uma perspectiva tradicional para o ensino de línguas. Assim, da mesma forma que os resultados da pesquisa de Rampim (2010), podemos inferir que a escolha por essas práticas pode ter se dado em razão da insegurança linguística do educador em conjunto com outros fatores, como possíveis deficiências em sua formação docente para a educação de crianças.

De fato, para diversos autores, os cursos de Letras em nosso país têm apresentado lacunas, uma vez que a educação de crianças não tem sido abordada nesses espaços (VILLANI, 2013; ROCHA, 2012; SANTOS, 2011; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; ZILLES, 2006). O que esses estudiosos têm afirmado é que as instituições responsáveis pela formação inicial têm preterido a abordagem teórico-metodológica da educação de crianças, concentrando seus esforços no desenvolvimento de conhecimentos direcionados à educação de LE a partir do 6º ano em diante. Como exemplo, Villani (2013) pontua que, geralmente o Estágio Supervisionado é realizado em turmas a partir do 6º ano do EF, em atendimento ao que a LDB (BRASIL, 1996) estabelece como obrigatório. Assim, os alunos de Letras têm poucas chances de ter seus primeiros contatos com as crianças como educadores, e, dessa forma, suas oportunidades de refletir sobre os modos pelos quais elas aprendem e de socializar conhecimentos sobre a educação de crianças são diminuídas.

A fim de verificar se essa afirmativa se aplica no contexto pesquisado, fiz uma análise sobre a PPP-UFES (UFES, 2006) e do GC-UNISEB (UNISEB INTERATIVO, 2013). Meu objetivo foi entender como a educação de LI para crianças é abordada por essas instituições formadoras de educadores. A partir dessa leitura, percebo que, de certa maneira, esses documentos reconhecem a importância de se auxiliar o futuro educador a desenvolver práticas relacionadas ao ensino de inglês para toda a educação básica.

Dentre os objetivos para o curso de Letras-Inglês, a PPP-UFES afirma que “[o] Curso de Licenciatura de Letras-Inglês visa, especificamente, à formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio das diversas redes de ensino” (UFES, 2006, p. 9). Da mesma forma, o GC-UNISEB (UNISEB, 2013) define, como objetivo geral da Licenciatura em Português/Inglês, estabelecer uma relação entre a licenciatura e a prática pedagógica, tanto no EF quanto no ensino médio. Ou seja, ambas as instituições têm como propósito formar educadores aptos a atuar no EF, sem dar destaque para os anos finais.

De fato, esta proposta se coaduna com os principais documentos norteadores da formação docente em vigor no país. O artigo 6º da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002, p. 3), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, elenca diversas competências a serem consideradas na elaboração do projeto pedagógico das licenciaturas. Dentre elas está a “formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica”, que deve contemplar diversos saberes tais como “conhecimentos sobre crianças”.

Essa perspectiva é corroborada por documentos posteriores, como o Parecer CNE/CEB 02/2008 (BRASIL, 2008). Este documento reflete o posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da formação e atuação de docentes na organização pedagógica do EF. Os solicitantes do Parecer apresentam diversas questões ao CNE, e, dentre elas, indagam sobre a docência nos anos iniciais do EF, prevendo a atuação de educadores de diversas áreas de linguagens (artes, inglês e educação física).

Para responder a essa pergunta em específico, os pareceristas do CNE recorreram ao Decreto nº 3276/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, além de dar outras providências. No artigo 3º, parágrafo 4º, esse documento estabelece que o graduando dos cursos de licenciatura possa atuar “em quaisquer etapas da educação básica”.

A partir desse entendimento, o CNE deu parecer favorável para a alocação de licenciados de “campos específicos do conhecimento”, como, por exemplo, LE, em quaisquer ciclos da educação básica, desde que esses licenciados possam trabalhar de maneira multidisciplinar com outras áreas do conhecimento. Assim, os pareceristas se posicionaram a respeito da formação docente para a educação básica, e defendem que os cursos de licenciatura devem “contemplar conteúdos e

metodologias próprios para toda a educação básica, *sem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*, como soe [sic] acontecer. [...]” (BRASIL, 2008, p. 5 – grifos meus). Ao incluir essa ressalva no documento, entendo que os pareceristas, de alguma forma, preveem a formação docente *com destaque para os anos finais*, o que parece condizer com as críticas direcionadas à formação de educadores de LE para crianças citadas anteriormente.

Deveras, o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a, p. 21), ao listar diversos desafios a serem enfrentados pela formação docente, parece sinalizar que os cursos licenciatura voltados à formação de “especialistas por área do conhecimento” tenham como foco abordar o ensino somente a partir das séries finais do EF e do ensino médio. Neste caso, o CNE afirma que o curso de Letras deve oportunizar ao aluno o conhecimento sobre “a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará *no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio*” (grifos meus).

Ou seja, a partir dessa análise de alguns documentos que orientam os cursos de licenciatura, é possível perceber quão confusas são as políticas relacionadas à formação docente para a educação de LE para crianças em nosso país, pois ora os cursos de licenciatura devem manter o foco nos anos finais do EF, ora devem também abarcar conhecimentos relacionados ao aprendizado por crianças.

De fato, fazendo uma leitura mais cuidadosa da matriz curricular e da ementa dos cursos de Letras das instituições analisadas por este estudo, é possível perceber uma ausência de abordagens específicas para a educação de crianças. Vale lembrar que, da mesma forma que não há nenhuma abordagem específica para a educação de LI para crianças, também não o há para nenhuma faixa etária em especial. Dada a subjetividade das abordagens direcionadas à educação de crianças nas matrizes curriculares das instituições de ensino superior analisadas, para compreendermos melhor como essa abordagem é feita, importa olharmos para a formação docente através das lentes dos educadores egressos dessas instituições.

Ao final do ciclo de observações da prática de Kioko e Jean Pierre, apliquei um questionário (APÊNDICES D e E) com o objetivo de traçar um perfil destes educadores e levantar alguns dados biográficos sobre eles. De início, solicitei que os participantes discorressem brevemente sobre a relevância de sua graduação para auxiliá-los na educação de inglês para crianças. As respostas de ambos os

educadores nos dão algumas pistas sobre a formação docente no curso de Letras oferecido pelas instituições analisadas.

Jean Pierre, graduado em Letras-Português/Inglês, respondeu à pergunta de maneira bastante sucinta, dizendo que seu curso de graduação “focou o ensino fundamental II”. Na mesma direção, Kioko revelou que “durante a graduação não houve momentos específicos para o ensino de inglês para crianças [...]”. Ou seja, pelas lentes destes educadores, a formação inicial parece ter contribuído pouco para suas ações pedagógicas com as crianças do EF I.

Da mesma forma que o questionário, a entrevista com Kioko foi realizada ao final do ciclo de observações de sua prática. Vejamos um trecho da entrevista no qual ela discorre sobre sua experiência na graduação:

P: ... e na sua opinião qual é a importância de pesquisas direcionadas à educação de inglês para crianças?

K: eu acho que é fundamental porque... na universidade mesmo eu... não me lembro de ter visto... de ter tido acesso a nenhuma pesquisa nesse sentido, de ter alguma bibliografia nesse sentido, de ter algum professor direcionando a disciplina para crianças... fala-se muito de ensino fundamental mas fundamental assim... a partir do sexto ano né? que é o que tá na LDB

P: sim

K: então não sei se é um despreparo também dos profissionais da universidade... a gente vê muito pouco lá, pouco mesmo... o que eu fazia era... quando tinha alguma disciplina, assim, que dava para a gente escolher, aí na medida do possível eu direcionava para criança porque tinha a ver com a minha prática também né

P: uhum

K: eu já tinha experiência nessa área... mas deles ((dos professores da graduação)) para a gente, muito pouco

P: você quando fez é: a graduação... você já tinha experiência em dar aula pra criança

K: já, já, eu já dava aula... há uns... quatro anos

P: ah: legal... então muito do que você sabe, muito do que você faz, vem da sua prática, da sua experiência

K: vem muito mais da minha prática do que da academia... a graduação eu busquei pra validar uma prática que eu já tinha

P: ah: entendi

A partir desse excerto, podemos depreender que, ainda que de maneira subjetiva, também houve destaque para os anos finais no curso de Letras- Inglês desta instituição por parte das práticas pedagógicas dos educadores formadores. Quando Kioko relata não se recordar de nenhum professor que direcionasse os trabalhos para a questão da educação de LE para crianças, é possível inferir que essa possibilidade seria viável, mas que o foco foi dado nos anos finais.

É interessante notar que a própria Kioko sentia a necessidade de construir conhecimentos sobre a educação de LE para crianças, quando revela que

direcionava as discussões e os trabalhos para essa questão sempre que lhe era possível. Sua fala revela tanto o desejo quanto o potencial de participar das decisões curriculares, o que parece não ter ocorrido no contexto em questão.

Com efeito, uma pesquisa realizada por Tonelli e Cristovão (2010) revela que os próprios estudantes de Letras sentem a necessidade de aprender mais sobre as crianças. O estudo, feito em uma universidade pública do norte do Paraná, informa que essa instituição ofereceu, pela primeira vez, em 2008, a disciplina *Ensino de Língua Inglesa para crianças*. Tal iniciativa foi muito bem acolhida pelos estudantes de Letras-Inglês, a quem a disciplina se direcionava prioritariamente. As inscrições se esgotaram rapidamente, e uma lista de espera teve que ser elaborada para dar conta de tão grande demanda. A disciplina, no entanto, foi ofertada em caráter eletivo, realizada no contra turno e considerada como “atividade complementar”. Ou seja, por não ter sido obrigatória, sua continuidade não foi garantida.

Felizmente, o relato de Tonelli e Cristovão (2010) não revela somente o silêncio das instituições formadoras quanto à formação docente para a educação de crianças. É possível perceber também que, a despeito desse silêncio, algo tem sido feito. As autoras relatam que os estudantes inscritos na disciplina participaram ativamente das aulas, tendo sido unânimes em reconhecer a importância das discussões geradas a partir das leituras durante o semestre e da inserção de uma disciplina específica para a educação de LI para crianças no currículo do curso de Letras. Em minha visão, tal reconhecimento revela que os próprios estudantes de Letras têm sentido a necessidade de abordar tais conhecimentos na formação inicial.

Tal fato é também revelador do silêncio imposto aos educadores de LE em nosso país. Conforme Bohn (2013, p. 83) afirma, apesar de serem considerados como um dos principais agentes do processo educacional, os educadores de LE, juntamente com os aprendizes, têm sido, na verdade, tratados como subalternos, pois são “desinvestidos de qualquer forma de agenciamento”. Como vimos, diversos atores têm tido voz nos discursos que permeiam a educação de LE em nosso país. Falam as autoridades educacionais, a mídia, os donos dos cursos de idiomas; o educador, ao contrário, parece não ter tido acesso a esse debate. Penso que, na medida em que forem ouvidos, os educadores de LE certamente fornecerão pistas para compreendermos melhor as demandas da educação de LE e, dessa forma, (re)pensarmos a formação docente, contribuindo para seu fortalecimento.

Um exemplo que ilustra bem a necessidade de se ouvir as demandas dos educadores é a pesquisa de Copland, Garton e Burns (2014). Os autores realizaram um levantamento sobre os principais desafios à educação de inglês para crianças ao redor do mundo. A pesquisa envolveu 4.459 educadores de 142 países, incluindo o Brasil. Ao serem questionados sobre qual seria o principal desafio a ser superado em seu contexto de trabalho, os educadores, em sua maioria, responderam que a formação docente é o problema mais urgente, que os possibilitaria desempenhar um trabalho mais consistente e de motivar os alunos a aprender uma LE.

No contexto local, a pesquisa de Almeida (2014) envolveu 83 dos 101 educadores de inglês em exercício na rede municipal de ensino de Vitória no ano de 2012. Esses educadores apontaram, como principais necessidades para a sua atuação nas séries iniciais do EF, melhorias no espaço físico-pedagógico (ex. aula ambiente, tempo para planejamento, material didático, aumento da carga horária) e formação docente específica para a educação de LE para crianças. A meu ver, tanto o estudo de Almeida (2014), quanto a pesquisa de Copland, Garton e Burns (2014) e de Tonelli e Cristovão (2010) revelam que, ao terem a palavra franqueada, tanto estudantes de Letras quanto educadores já atuantes em sala de aula registraram sua carência de maiores conhecimentos sobre a educação de crianças.

Da mesma forma que diversos estudiosos em nosso país (FERRAZ, 2015a; MARTINEZ, 2007; 2011; MENEZES DE SOUSA, 2011a; MONTE MÓR, 2011; entre outros), creio que mudanças na formação docente são necessárias e urgentes. Acredito também que, para traçarmos novos caminhos para a formação de educadores de LE, é preciso analisar de onde partimos. Dessa forma, dedico a próxima seção a uma análise sobre os modelos de formação docente adotados em nosso país. Conforme Martinez (2007) pontua, todos os modelos de formação docente, seja o tecnicista (LEFFA, 2008; MONTE MÓR, 2011; FERRAZ, 2015a), o reflexivo (ZEICHNER, 1993; ALMEIDA FILHO, 2004) ou o intelectual-transformador (GIROUX, 1988; FREIRE, 1994; 2005), partem de diferentes concepções de língua e de educação, que, por sua vez, estão embasadas em diferentes filosofias. Por essa razão, considero importante refletirmos sobre os conceitos que embasam as propostas de formação docente, pois, através dessa reflexão, é possível entender o porquê dos resultados obtidos por meio de nossas práticas pedagógicas.

## **5.2 Do treinamento para a instrumentalidade à formação para a cidadania**

*Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias do que um desafiador.*

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Acredito que, na maioria das análises históricas, com vistas a facilitar o entendimento, há uma tendência a didatizar alguns conceitos, apresentando-os de maneira linear, cronológica e/ou hierárquica. No entanto, gostaria de pontuar que apesar de esta breve análise dos paradigmas de formação docente em nosso país ter sido feita também de forma linear, tenho plena consciência de que tais propostas não são estanques e nem seguem uma ordem cronológica, onde o surgimento de uma anula ou extingue a anterior. Ao contrário, entendo que as propostas de formação docente aqui apresentadas são coexistentes, se sobrepõem umas às outras e dialogam entre si, de acordo com o contexto onde se inserem.

Martinez (2007) estabelece que o primeiro paradigma de formação docente existente em nosso país é a proposta tecnicista, também chamada por muitos de educação tradicional (TRILLA, 2006; FERRAZ, 2015a) ou educação bancária (FREIRE, 1994). Fortemente influenciada pelo positivismo e pelo cientificismo (FERRAZ; MATTOS, 2018, no prelo), essa proposta aplicada ao ensino de LE favorece uma visão de língua como estrutura, neutra e transparente. Conforme vimos anteriormente, nesse contexto, o ensino é concebido como a transmissão de conteúdos predeterminados que permitirão ao aluno compreender a estrutura da língua e reproduzi-la corretamente. O conhecimento é, por sua vez, binário e compartimentalizado, devendo ser introduzido gradualmente, das estruturas mais simples às mais complexas, conforme explicam Ferraz e Mattos (2018, no prelo). O aprendizado de línguas, segundo esses autores, se dá por “repetição e memorização não-contextual de estruturas” (p. 2), de maneira, muitas vezes, tediosa e arbitrária.

Podemos identificar que alguns dos principais métodos<sup>36</sup> de ensino embasados por esse paradigma são o método “gramática-tradução”, o audiolingualismo e o método direto<sup>37</sup> (BROWN, 2007).

<sup>36</sup> O conceito de método que estou utilizando refere-se a “um conjunto generalizado de especificações para a sala de aula que visa a alcançar objetivos linguísticos” (BROWN, 2007, p. 17).

<sup>37</sup> Para uma explicação detalhada sobre os pressupostos metodológicos dos métodos e abordagens para o ensino de LE utilizados como exemplo neste capítulo, cf. Brown, 2007.

A concepção de língua como estrutura, de conhecimento como conteúdos fragmentados, de aprendizado como retenção de conteúdos de ensino como a transmissão desses conteúdos ensejam uma visão de professor como técnico, como pontua Martinez (2007). Ora, se a língua é vista como algo transparente, cuja estrutura é fixa, bastaria ao professor estar apto a aplicar técnicas que permitiriam que seus alunos desenvolvessem a capacidade de memorizar os mecanismos dessa estrutura para usá-los em determinadas situações. Desse modo, ao propor a adoção de “técnicas” que obtiveram “sucesso comprovado”, o Projeto de Implantação (SERRA, 2014, p. 2), parece favorecer uma concepção de professor como técnico, como mencionado anteriormente.

Na visão de Jordão (2011, p. 103), os cursos de treinamento de professores (ou, como eu diria, de instrutores) são definidos como uma “capacitação ligeira”, o que parece ser bastante interessante em tempos de urgência pelo aprendizado de inglês. No entanto, conforme pontua Leffa (2008, p. 355), por ser um processo rápido, prático, linear, mecânico e imediatista, o treinamento se restringe à transmissão de “técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica”.

Ou seja, formar um professor nessa perspectiva significa, portanto, treiná-lo a utilizar determinadas técnicas e instrumentos em sala de aula, garantindo, assim, a aplicação do método escolhido, como se este fosse uma receita infalível, apta a funcionar em quaisquer contextos e com quaisquer alunos. A noção de treinamento de professores, com o objetivo de desenvolver técnicas de “sucesso garantido” é, nas palavras de Goodwin (2010, p. 24), presunçosa, pois não se pode crer que seja possível

identificar a priori o que todos os alunos-professores precisam saber com o objetivo de obter sucesso com a vasta diversidade de seres humanos com os quais eles irão trabalhar e nos diversos contextos nos quais eles irão desenvolver esse trabalho. O que se pode fazer, no entanto, é prover aos alunos [de Letras] novos modos de pensar sobre o ensino e sobre crianças, com habilidades de solução de problemas, de atitudes frente aos desafios e de coleta de informações, e prover a eles estratégias para nomear os problemas e variáveis contextuais que produzirão soluções informadas.

De fato, tanto nos cursos de formação docente quanto na educação básica, é preciso atentar para o fato de que a aula não é um acontecimento previsível, nem os educandos são robôs cujo comportamento e necessidades possam ser antecipados.



Podemos dizer que métodos e/ou estratégias de ensino podem até dar ao educador iniciante uma sensação de segurança, mas, dada a heterogeneidade inerente à sala de aula, poucas “ferramentas” do “kit de estratégias” irão funcionar com todas as crianças (GOODWIN, 2010, p. 24), principalmente quando consideramos as mudanças sociais ocorridas na atualidade, conforme demonstrado por Monte Mór (2009, p. 182). A autora observa que

a sociedade tem transformado linguagens, modos de comunicação, de interação, de construção de conhecimento ao mesmo tempo em que é dialeticamente transformada por essas novas linguagens, meios de comunicação, de interação e de construção de conhecimento. A busca pela uniformidade de saberes e da padronização do ensino deve, portanto, dar lugar à diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares que sejam mais coerentes com as mudanças descritas. É possível perceber que, nesse processo, a predominância e o domínio de metodologias têm se tornado menos importantes do que a necessidade de se reexaminar práticas, com o suporte de pedagogias e de filosofias da educação.

Nesse entendimento, percebe-se que treinar o professor a utilizar determinadas metodologias, a dominar determinadas estratégias de ensino, ou sugerir dicas para abordar determinados conteúdos, sem promover uma reflexão sobre o que se faz, não é mais suficiente. A meu ver, a prática dissociada da reflexão teórica favorece a atuação acrítica do professor e o distanciamento entre os saberes escolares e a vida das pessoas. Muito mais do que a apreensão de um repertório de “coisas a se fazer” na sala de aula, a ação docente bem embasada deve representar modos de pensamento sobre o que se fazer e sobre conhecimentos acerca do que é ensinar e do que é aprender uma língua.

Por essas razões, a proposta tradicional para a educação e para a formação docente tem sido duramente criticada por diversos teóricos, tanto da área da educação (FREIRE, 1994; 2005; ZEICHNER, 1993; TRILLA, 2006) quanto da educação de LE (LEFFA, 2008; MARTINEZ, 2007; MONTE MÓR, 2011). Tais críticas foram inicialmente motivadas pelo processo de democratização e ampliação do ensino público no Brasil, o que fez com que as pessoas de diversas camadas sociais tivessem acesso às escolas. Esse acesso modificou a configuração do espaço escolar, antes frequentado por alunos com maior poder aquisitivo (ALMEIDA FILHO, 2004). Questões referentes à desigualdade social passaram a permear os debates sobre a escola, o que levou diversos teóricos, a partir dos trabalhos de Freire (1994; 2005) a uma reflexão sobre os objetivos da educação e sobre o que acontecia em sala de aula (MARTINEZ, 2007).

Freire (1994), a partir de uma perspectiva marxista, ponderou que a pedagogia tradicional, definida por ele como “educação bancária”, era insuficiente para promover uma educação significativa, que pudesse levar os educandos a uma reflexão sobre as lutas de classes existentes na sociedade e sobre seu papel de cidadão nesses embates. Na concepção do autor, a educação bancária reduz o ensino ao depósito de conhecimentos na mente dos alunos, enquanto o aprendizado se restringe ao recebimento e arquivamento desses “depósitos”.

Visando à emancipação dos sujeitos por meio da educação, o autor propõe uma nova forma de educar, denominada posteriormente de “pedagogia freireana”. Nessa proposta, o conhecimento deve partir do mundo dos educandos, com base no que é importante para eles. O aluno, e não mais o professor, é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo deve ser feito de maneira recíproca, no qual educador e educando educam e se educam mutuamente (FREIRE, 2005).

A escola, nesse contexto, não é mais vista como espaço neutro, como na proposta tradicional, mas sim como espaço ideológico, que prioriza a cultura e os valores das classes sociais mais abastadas em detrimento da cultura e dos valores das classes socioeconomicamente desfavorecidas (MARTINEZ, 2007). Bourdieu (1986) caracteriza essa imposição dos valores hegemônicos no contexto escolar como *violência simbólica*. Uma vez que o valor das culturas não pode ser deduzido de princípios naturais nem intrínsecos aos seres humanos, a escolha da cultura escolar como legítima é uma escolha arbitrária e sua imposição como cultura canônica caracteriza essa violência simbólica.

Com efeito, Martinez (2007) nos conta que, mesmo após o início da ampliação da rede pública de ensino no Brasil, a escola ainda não havia se reestruturado para atender às novas demandas que foram surgindo. Com a maior participação de estudantes de contextos socialmente diminuídos na escola, problemas relacionados ao fracasso escolar tornaram-se mais frequentes (ALMEIDA FILHO, 2004). Esse fato gerou uma concepção de que esses alunos são “piores”, enquanto que os alunos das camadas sociais mais abastadas são “melhores”, atribuindo seu sucesso ou fracasso à sua capacidade intelectual. A meu ver, essa visão é ainda bastante comum, não só entre os professores, mas na sociedade como um todo.

No entanto, Bourdieu (1998) relaciona as diferenças nos resultados obtidos pelos alunos não à sua capacidade intelectual, mas à proximidade ou ao

distanciamento entre sua cultura familiar e cultura escolar. Para o autor, aqueles que pertencem às camadas sociais mais favorecidas geralmente têm maior acesso ao capital cultural socialmente legitimado. No caso do aprendizado de LE, podemos dizer, por exemplo, que esses indivíduos teriam maiores oportunidades de contato com a língua por meio de leituras, viagens e atividades culturais. Essas atividades ampliam os horizontes dos indivíduos e, de certa forma os “acostumam” com a cultura privilegiada pela escola. Por outro lado, os estudantes oriundos de classes sociais mais desfavorecidas muito dificilmente poderiam dispor de recursos para tais atividades, o que os deixariam excluídos da cultura escolar, e mais suscetíveis ao fracasso em aprender uma LE. É dessa forma que, para o autor, a escola age como uma agência reprodutora do *status quo* na medida em que menospreza a cultura dos alunos e valoriza somente conhecimentos tidos como dados, ou legítimos, sem, no entanto, promover um questionamento sobre o caráter político da escolha de tais conhecimentos.

A partir das reflexões promovidas pela pedagogia freireana, o papel da educação e do conhecimento é reformulado. Nesse contexto, o ensino de LE é concebido não só como meios de instrumentalizar o aluno com a língua, mas também como uma forma de educar o aluno para que este seja capaz se libertar das amarras da opressão imposta pela sociedade por meio de um processo de *conscientização*, categoria freireana que descreve a formação de uma consciência crítica por parte dos indivíduos. Nas palavras do autor, “[a] conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 8).

Nessa perspectiva, o objetivo final do ensino de LE amplia-se, e passa a abarcar também a formação da consciência dos alunos no que diz respeito a questões tidas como dadas, como, por exemplo, os papéis do aluno, do professor e do conhecimento na sociedade. Para dar conta dessa nova concepção para a educação, portanto, o modelo do professor/ instrutor/ aplicador de teorias se mostra insuficiente, sendo necessário desenvolver um novo perfil de professor.

Nasce, assim, o paradigma crítico-reflexivo para a formação docente. O professor, nesse contexto, é concebido como aquele que, além de ensinar conteúdos, deve também refletir criticamente sobre a educação e sobre seu papel na sociedade. Nessa proposta, entre as competências necessárias à prática docente

está a capacidade de refletir *sobre e nas* práticas pedagógicas (MARTINEZ, 2007; ZEICHNER, 1993). A partir da noção de práxis, elaborada por Freire (1994; 2005), na qual teoria e prática são indissociáveis, nessa perspectiva, a formação docente busca contribuir para que os professores reflitam sobre seu trabalho e encontrem soluções para os desafios educacionais que enfrentarem, sendo concebida, portanto, como um processo vitalício, conforme definido por Zeichner (1993). Essa visão favoreceu a concepção de que a formação docente seja feita não mais em termos de treinamento, mas em termos de formação (inicial e continuada), sendo o professor o sujeito da construção de seus conhecimentos.

Sendo assim, a teoria, cuja função era diminuída na proposta tecnicista, passa a ter bastante relevância para o professor crítico-reflexivo, que passa a ser considerado também um pesquisador. Dessa forma, o professor então deixa de ser apenas um “aplicador” de métodos, passando a ter condições de produzir conhecimentos sobre a escola e a ter sua voz ouvida nas discussões sobre a educação. É nesse contexto, segundo Martinez (2007), que o papel do professor de LE como pesquisador é valorizado, impulsionando o volume de pesquisas feitas por educadores na área de Linguística Aplicada no Brasil.

Trazendo essa perspectiva para a área da educação de LE, podemos dizer que algumas das abordagens mais utilizadas no Brasil que se embasam no paradigma crítico-reflexivo são a abordagem<sup>38</sup> comunicativa, a abordagem lexical, o ensino baseado em conteúdos e o ensino baseado em tarefas (BROWN, 2007). É importante lembrar que a adoção de tais abordagens no Brasil é muito mais frequente em contextos de ensino não regular do que na escola pública, onde ainda predomina a pedagogia tradicional, conforme vimos anteriormente.

Nessas abordagens, a função do professor é “facilitar” o aprendizado. Amparado nas teorias do desenvolvimento cognitivo (BRUNER, 1960; PIAGET, 1986; VYGOTSKY, 1978; 1989), o professor deve valorizar o desenvolvimento linguístico dos alunos, deixando de ser o provedor do conhecimento e o centro do processo de aprendizagem (BROWN, 2007). Essa mudança de paradigma trouxe para a área de formação de educadores de LE outras preocupações além de somente ensinar a estrutura da língua. Os cursos de formação deveriam também incluir, em suas discussões, outras questões, tais como o desenvolvimento da

---

<sup>38</sup> A abordagem aqui é entendida segundo Brown (2007, p. 17), como “crenças e posicionamentos embasados teoricamente sobre a natureza da língua, do aprendizado de línguas e da aplicabilidade de ambos em contextos escolares”.

cognição dos alunos, a afetividade presente nas interações entre alunos e professores, a motivação dos alunos e a sua participação no processo de aprendizagem, como afirma Martinez (2007). O professor reflexivo deve estar atento a essas questões e repensar suas práticas com o objetivo de desenvolver maneiras de engajar seus alunos para que estes sejam sujeitos de sua aprendizagem.

Uma vez que os conhecimentos do aprendiz são levados em consideração na construção do saber, sugere-se que haja uma reflexão constante por parte dos educadores sobre suas práticas pedagógicas, as atividades e os materiais didáticos utilizados em sala de aula. Essa perspectiva pode ser vista em alguns documentos que discorrem sobre o papel do profissional de LE para a educação, como o Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes curriculares para o curso de Letras.

Podemos ver que, nesse paradigma para a formação docente, a teoria ganha importância para auxiliar o educador a refletir sobre questões de linguagem. Além disso, conforme o documento pontua, a formação profissional é concebida como um processo permanente e autônomo, ou seja, que dependerá da motivação e continuidade dadas pelo profissional.

As Diretrizes Curriculares de Vitória (VITÓRIA, 2016) apresentam uma visão bastante coerente com a concepção de formação como um processo constante, uma vez que o documento é permeado por relatos de encontros de formação continuada, durante os quais o texto foi construído de maneira coletiva pelos educadores.

A OCS (SERRA, 2008), da mesma forma, valoriza a tanto a formação inicial quanto a continuada, na medida em que destaca, de maneira institucional, a necessidade de

- . investir em políticas que estimulem a ampliação da formação inicial dos profissionais;
- . desenvolver políticas de formação continuada inserida na jornada de trabalho, visando à qualificação de todos os profissionais
- . observar, nos processos formativos, a perspectiva pedagógica assumida pelo sistema de ensino municipal;
- . apoiar os processos de formação continuada dos profissionais, disponibilizando assinatura de revistas, de periódicos educacionais e formando bibliotecas; [...] (SERRA, 2008, p. 43).

Apesar de representar um avanço em relação ao ensino tradicional de línguas, nessas abordagens, a língua ainda é concebida como estrutura. Essa concepção fica mais clara quando analisamos os pressupostos da abordagem comunicativa, por exemplo. Seu foco é desenvolver no aprendiz as habilidades de

fala, escrita, compreensão oral e leitura por meio das competências gramaticais, discursivas, funcionais, sociolinguísticas e estratégicas, para que este esteja apto a engajar-se em situações de “comunicação real” (BROWN, 2007, p. 46).

Podemos observar que a abordagem comunicativa tem persistido ao longo dos anos como a principal abordagem utilizada na educação de LI no Brasil (novamente, mais comumente utilizada em escolas não regulares de iniciativa privada). De fato, a OCS (SERRA, 2008) propõe que a educação de inglês nas escolas do município tenha como base a abordagem comunicativa. A partir de uma concepção de “língua e linguagem como comunicação” (p. 214), os autores desse documento afirmam que essa abordagem “é reconhecida como a que melhor propicia condições de implementação do ensino de LE” (p. 216).

Apesar de reconhecer a importância do papel das quatro habilidades para o aprendizado da língua, julgo importante refletir sobre o que se entende por comunicação nesta proposta. A partir de uma análise de práticas pedagógicas e materiais didáticos que adotam a abordagem comunicativa, podemos observar que o entendimento de comunicação para esta abordagem parece estar relacionado a uma concepção instrumental de língua, que seja capaz de viabilizar encontros supostamente presentes no dia a dia dos aprendizes. A língua é, então, trabalhada em termos de sua função em diferentes situações comunicacionais, como por exemplo, “ir às compras”, ou “pedir desculpas”, “como se fosse possível preparar o aluno para uma realidade já pronta”, conforme bem pontua Martinez (2007, p. 76). A meu ver, a visão funcional favorece a noção de que a língua consiste em expressões mais ou menos fixas, e de que sua existência é anterior ao seu uso efetivo.

Ou seja, parece correto afirmar que, mesmo buscando problematizar a função da educação e o papel dos indivíduos na sociedade, os cursos de formação de professores que seguem o modelo crítico-reflexivo e se embasam em propostas tais como a abordagem comunicativa para o ensino de LE ainda concebem a língua como código. Em outras palavras, mesmo no paradigma crítico-reflexivo, é possível vermos ainda alguns resquícios do tecnicismo na formação docente.

Como vimos, o tecnicismo, perspectiva resultante da filosofia positivista, têm tido diversas implicações para a educação. A concepção do conhecimento como “um bem iluminista” (MONTE MÓR, 2011, p. 11) a ser transmitido dos mais capacitados aos mais ignorantes nos influencia até hoje. Da mesma forma, a noção herdada do estruturalismo, de que a língua é um sistema hermético, tende a resultar em práticas

de fechamento, de favorecimento de respostas únicas e corretas. Essa noção pode ser vista através da fala de Edgar, educador formador da SEME que ministrou um encontro de formação continuada para os educadores do município. Edgar conduziu todo o encontro em inglês, e as discussões dos educadores foram feitas também em inglês. Por essa razão, apresento o excerto em LI. Vejamos o que ele diz, em diferentes momentos do encontro:

E: what's in my head needs to go to your head... and what's in your head needs to come into my head

A herança estruturalista presente no discurso do educador se mostra na noção de língua como materialização do pensamento, o que dá a entender que ela é transparente, neutra. No entanto, se partimos do entendimento de que a língua é uma construção social, vemos que ela é, na verdade ideológica, atravessada por discursos e intenções que a influenciam, fazendo com que a dita neutralidade seja apenas ilusória.

E: it's better when there is only one sentence... that's why a lot of people like Math. there's only one answer.  
[...]  
E: language is better, more accurate when there is one solution, according to research ((professor fala encolhendo os ombros))

Da mesma forma, é possível perceber um forte ranço positivista neste trecho da fala de Edgar, na medida em que ele estabelece que os professores devem favorecer uma resposta única de seus alunos, menosprezando as contribuições individuais e a heterogeneidade de saberes e interpretações. Conforme bem pontua Ferraz (2015a, p. 37),

[o] educador que defende a existência de uma verdade única e inequívoca, geralmente a 'sua verdade', pode reforçar uma ação pedagógica que, na visão de Bourdieu e Passeron (1982), gera ações dominantes e únicas de cultura e sociedade.  
Por outros modos, o educador que permite a coexistência de verdades ou a permanência de uma verdade enfraquecida, ou seja, válida para aquele contexto (e tem-se consciência de sua transitoriedade), permite que outros espaços sejam criados e discutidos em suas aulas.

O autor prossegue, dizendo que cabe a nós, educadores, a escolha sobre que tipo de cidadão desejamos formar. Sim, porque fala-se muito sobre o papel formativo da educação de LE, de acordo com as epistemologias recentes, mas a verdade é que o ensino de línguas tradicional também educa. Conforme ponderam os autores das OCEM (BRASIL, 2006, p. 91), o ensino voltado apenas para o desenvolvimento

de habilidades linguísticas também educa, “mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ‘ser completo e formado’”.

Na mesma direção, Ferraz e Mattos (2018, no prelo, p. 12), concordam totalmente com as críticas à educação tradicional, mas também admitem que essa pedagogia possa ter funcionado em determinados contextos e contribuído para a manutenção de determinados valores. Esse fato pode ser comprovado a partir de nossa própria experiência educacional, pois, muito provavelmente, foi nesse modelo que a maioria de nós foi educada. O grande problema é, segundo esses autores, quando se acredita que “somente o ensino tradicional dá conta da realidade contemporânea”.

De fato, a ineficiência da educação tradicional para a sociedade atual é ainda mais evidente quando temos em mente os processos globalizantes em curso, que, atrelados à ampliação do acesso de diferentes grupos sociais às novas tecnologias de informação e de comunicação, têm transformado concepções de língua e linguagem, conforme exposto anteriormente.

A partir de todas essas reflexões, percebo que uma formação docente que visa simplesmente *treinar*, cujo foco de ensino de LE é somente desenvolver conteúdos gramaticais e lexicais, pode ter tido sucesso com determinados indivíduos. Da mesma forma, uma formação docente embasada em uma concepção ingênua de língua como estrutura transparente e neutra pode ter servido para o ensino de LE em determinados contextos. Mas hoje, com tantas (e rápidas) mudanças ocorrendo na sociedade, entendo que esse tipo de formação não dá mais conta de promover o crescimento do educador que a sociedade de hoje, altamente multicultural, multimodal e digitalizada requer.

Retomando o que vimos até agora neste subcapítulo, afirmo que o paradigma tecnicista para a formação docente é diretamente influenciado pelo positivismo, da mesma forma que o paradigma crítico-reflexivo embasa-se na pedagogia freireana. Revisitamos as concepções de língua, de ensino, de aprendizagem e de conhecimento em cada uma dessas abordagens. Vimos também algumas limitações e potencialidades que tais perspectivas podem trazer para a educação de LE

A meu ver, uma proposta de (trans)formação docente que seja mais coerente com o contexto social vigente e com as necessidades dos aprendizes do século XXI, deve vir embasada em concepções de língua, conhecimento e educação que



condigam com esse contexto. Considerando, portanto, as concepções detalhadas no capítulo dois, de língua como “prática social de construção de sentidos” (JORDÃO, 2016, p. 44), de educação rizomática (GALLO, 2003; MENEZES DE SOUSA, 2011a) e do papel formativo da educação de LE (FERRAZ, 2010; 2011; 2015; BRASIL, 1998; 2006), em que termos devemos (re)pensar a (trans)formação docente para a atualidade?

Penso que, antes de buscarmos responder a essa questão, é importante problematizar o termo *formação* de educadores. Amaral Oliveira (2015, p. 14) pondera se a palavra *formação* poderia ter, mesmo que indiretamente, um ranço behaviorista, uma vez que significa, *grosso modo*, dar forma a algo, moldar. No entanto, o autor conclui que esse ranço se mostra na ideia de que alguém pode formar o educador, já que, em sua visão, é o próprio educador que se forma, a partir de conhecimentos teóricos que busca e da interação com outros pares. Essa visão dialoga com o modelo de formação crítico-reflexivo, no qual a formação docente é concebida como um processo que dura a vida inteira, e parece ser também um consenso entre os pesquisadores da Linguística Aplicada na atualidade (ALMEIDA FILHO, 2004; MARTINEZ, 2007; 2011). Na visão de Amaral Oliveira (2015), as leituras, os cursos e os colegas que auxiliam o educador em sua formação podem ser chamados de formadores, contanto que sua influência tenha apenas um papel coadjuvante na constituição do educador.

Em minha visão, a noção de que o educador é o ator responsável por sua formação pode contribuir para um reposicionamento na hierarquia implícita no conceito de formação, onde um forma e o outro é formado (FERRAZ, 2017<sup>39</sup>), e, de certa forma, ecoa o pensamento de Freire (1994, p. 39) quando o autor estabelece que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.

Dessa forma, a formação docente é vista como um processo rizomático, de reciprocidade, tendo como principal elemento o próprio formando.

Os documentos oficiais que estabelecem as orientações curriculares para a educação básica em âmbito nacional também favorecem um modelo de formação

---

<sup>39</sup> Comunicação pessoal de Ferraz, em 09 de março de 2017.

docente alinhado a essa concepção de educação rizomática. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 109) a formação de educadores é concebida como “contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação”. As OCEM (BRASIL, 2006), na medida em que estabelecem como propósito da educação de LE a formação para a cidadania, pressupõem que a formação dos educadores deve, da mesma forma, amparar as práticas pedagógicas no cumprimento desse propósito, conforme bem pontuam Merlo e Ferraz (2016).

Na visão de Adami (2017, p. 51),

as OCEM desafiam a visão da formação profissional como espaço simplesmente de transmissão de conhecimento e preparação, pois exige que o formador seja pesquisador crítico em formação tanto quanto seus alunos-futuros-professores, lançando mão não apenas da habitual racionalidade acadêmica, mas se arriscando a tomar contato com toda forma de racionalidade que for capaz de acessar.

Para esse autor (ADAMI, 2017, p. 48), a formação docente, longe de significar um “espaço de preparação para a realidade ‘lá fora’”, na qual o profissional poderia se considerar completamente pleno depois de findo o período destinado para sua graduação, deve ser concebida como um “estado permanente”, uma vez que os exercícios de “pensar o diferente”, “julgar, compreender e agir no mundo”, os quais são parte constituinte da formação de educadores, também são processos permanentes.

Diversos autores compartilham da mesma visão. Martinez (2011, p. 77), por exemplo, define a formação docente como a promoção de “espaços de socialização que oportunizem compartilhar experiências e a construção de conhecimentos, de subjetividade e de aprendizagem colaborativa”. Da maneira similar, Monte Mór (2011, p. 15) afirma que

um projeto de formação de professores que propõe corresponder às necessidades de hoje preocupa-se com reconstruções por meio de discussões, elaborações, divulgação de pesquisa, com um saber e fazer que não estão necessariamente prontos, com o desenvolvimento de habilidades que possibilitam a agência de professores e alunos.

O que essas definições parecem ter em comum é a noção da importância do trabalho colaborativo para a formação docente (GIL, 2007; MONTE MÓR, 2011; MARTINEZ, 2007; 2011; DUBOC; FERRAZ, 2011; DUBOC, 2015). Essa visão é também compartilhada por Augusto-Navarro et al. (2011, p. 49), que ponderam que o trabalho colaborativo na educação pode envolver diversas práticas, quais sejam: a discussão das escolhas feitas no planejamento de aula, observações da prática dos

colegas e tomada de notas para posterior discussão, além da efetiva atuação em conjunto na sala de aula. As autoras pontuam que a intensidade da colaboração entre pares poderá variar de acordo com o contexto local e com os objetivos do grupo.

Com efeito, ambos os educadores que participaram desta pesquisa apontaram o trabalho colaborativo como sendo um elemento bastante importante para sua prática pedagógica no EF I. Jean Pierre, por exemplo, afirmou que os encontros de formação continuada são relevantes para auxiliá-lo a educar crianças em LI em razão da “troca de experiência, de materiais, dicas de como melhorar as aulas com planejamentos mais dinâmicos e lúdicos” (APÊNDICE E).

Da mesma forma, ao descrever como foram suas primeiras incursões como educadora de LI para crianças, Kioko caracterizou a ajuda de colegas nesse primeiro momento como tendo sido fundamental. Além disso, ao discorrer sobre a relevância dos encontros de formação continuada para auxiliar sua prática no EF I, a educadora revelou que, em sua visão, os cursos em si não são necessariamente relevantes, mas que “as discussões promovidas pelos professores e a troca de experiências são enriquecedoras” (APÊNDICE D). Dessa forma, Kioko parece corroborar a pesquisa de Almeida (2014), que revelou uma carência significativa de formação continuada específica para os anos iniciais por parte dos educadores da rede municipal de ensino de Vitória. Ainda assim, conforme Kioko menciona, os encontros de formação continuada são uma boa oportunidade para socializar experiências e dividir conhecimentos, atividades importantes para os educadores.

De fato, no encontro de formação continuada do qual participei, pude perceber a riqueza das contribuições dadas pelos educadores participantes. Em uma atividade proposta por Edgar, o professor formador, nós, os participantes, recebemos uma folha contendo um exemplo de atividade a ser feita com os alunos. O objetivo desta dinâmica era que analisássemos a tarefa e identificássemos que tipo de atividade era e as estruturas linguísticas que os alunos precisariam conhecer para realizá-la. A partir dessa identificação, deveríamos socializar nossos achados com o grupo. Apesar da instrumentalidade da proposta, a discussão entre o grupo de educadoras no qual eu estava inserida foi enriquecedora. Vejamos parte dessa discussão no excerto abaixo:

T1: I'm number 3... ok... this is an information-gap activity... (...) and they have to ask wh questions like... what's... where's Jason from...or... how old

is Pablo... things like that... and::... the in language they need... wh questions and expressions used to talk about personal information

T2: countries and numbers

T1: yeah... (...) at the end, they will all have the same chart... I just think- I don't know... what would they do next? ok so... we have finished...

T3: and bye bye

T1: paste this on your notebooks and bye bye?

T3: and what about-

T1: maybe I would do something like that... ok... so now you can choose someone to make friends with... and you can talk to your partner why you chose this person... something like that... just to [...] provide something they can relate to... oh, I'd like to make friends with Pablo because he's from Mexico and I like Mexico... something like that... something they can relate, you know, because this is so... who's Jason? who's Pablo? I don't know

Podemos ver que a atividade proposta foi cumprida, mas as educadoras foram além, problematizando a necessidade de adaptar atividades e práticas ao contexto onde o educador está inserido, para que os aprendizes tenham condições de se identificar com a LE estudada. A proposta inicial de T1 foi pedir que os alunos, após realizar a atividade de preenchimento das lacunas de acordo com as informações dadas pelo colega, dialogassem no sentido de escolher um dos personagens apresentados pela atividade com quem teria o maior potencial de fazer amizade. Ainda que essa proposta tenha tido ainda um foco um tanto instrumental, há uma maior possibilidade de motivar o diálogo entre os alunos sobre si mesmos e sobre suas preferências de amizade, o que a aproxima de uma percepção mais dialógica de educação.

Partindo desta perspectiva, T3 vai além e propõe uma adaptação ainda mais interessante, pensando inclusive em abranger também a educação de crianças, cujo tema não foi diretamente abordado pelo professor formador no encontro em questão. Vejamos a continuação do debate entre as educadoras e a proposta de T3:

T3: yeah... what about applying this activity in a classroom in which there are only Brazilian students?

T1: yeah

T3: it's so stupid

T2: we could change the country for... (...) neighborhood... I think it's good... and work? all the students are students... they don't go to work

T3: yeah

T2: we can change this... like pets

T1: or favorite food

T3: favorite food! they love talking about their favorite food

T1: something which is meaningful

T3: for their age

T1: yeah (...) that's why we shouldn't only adopt materials... we should adapt them to suit our students' reality

T3: yeah... I think this is a good idea... we just have to adapt it

A pergunta inicial de T3 (“o que dizer da aplicação desta atividade em uma sala de aula na qual só existem alunos brasileiros”?) traz uma importante observação sobre a necessidade de os educadores conhecerem seus alunos e, conforme pontua T1, adaptar seu planejamento, buscando, assim, ir ao encontro das necessidades dos aprendizes. Nessa visão, as educadoras sugerem fazer adaptações das categorias a serem preenchidas pelos alunos, como por exemplo, substituir o país dos personagens pelo bairro onde eles moram, e substituir a descrição de seu trabalho por seus animais de estimação, ou sua comida preferida. Ou, conforme T1 e T3 ponderam: “algo que seja relevante para a idade deles”. Dessa forma, as educadoras participantes deste encontro de formação continuada demonstram que, a despeito do conceito de língua como materialização do pensamento e da valorização de respostas únicas, subjacentes ao discurso do professor formador, foi possível construir, por meio do diálogo, uma possível prática pedagógica a partir do reconhecimento da heterogeneidade presente em sala de aula e, de maneira bastante importante, da assunção do potencial das educadoras como coautoras dos recursos didáticos aos quais têm acesso.

Na mesma dinâmica, as educadoras analisam outra sugestão de atividade e propõe um trabalho interdisciplinar com arte. Vejamos, portanto, o excerto a seguir:

T3: I have activity number seven... and it's a very simple activity... and a very stupid activity in my opinion... they have these pictures... and first they have to choose one... one letter... and it's in pairs... for example, I chose letter E... [nome da educadora] has to ask me some questions and she has to guess which picture I chose... so it's basically yes no questions... [...]

T2: I think... when I saw this task... I thought of a picture by Van Gogh, *The Bedroom*... *O Quarto*... we could use different pictures of *O Quarto* and students have to describe it using present continuous... I think it's more interesting than this picture... “oh, it's small, it's big”

T3: “there's a house, there's a tree”

Para Suanno (2014, p. 3), a interdisciplinaridade consiste na

coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum, que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos.

Segundo a autora<sup>40</sup> (SUANNO, 2014, p. 4), uma proposta interdisciplinar busca, de uma maneira geral, romper com o positivismo e a compartimentalização

<sup>40</sup> A autora, pautada na teoria da complexidade de Morin, favorece a noção de transdisciplinaridade, na qual os saberes são religados, devendo ser considerados em sua totalidade, diferentemente da

do conhecimento, e ressignificar a concepção de educação e a relação entre o sujeito e o objeto. Podemos perceber, na fala de T2, um direcionamento no sentido de interligar duas áreas do conhecimento, utilizando o inglês para aprender arte e vice-versa. Considerando que a escola tradicionalmente apresenta os saberes de maneira extremamente fragmentada, penso que propostas como a de T2 sejam um passo importante na direção à superação da fragmentação do conhecimento.

Dando prosseguimento à discussão, T3 propõe outro trabalho, utilizando a mesma ideia inicial. Desta vez, a proposta sugerida pela educadora é calcada na perspectiva dos letramentos críticos. Surgidos a partir da pedagogia freireana (MONTE MÓR, 2007), os estudos dos letramentos críticos partem de uma concepção de língua como discurso, conforme os pressupostos pré-estruturalistas discutidos no capítulo dois. Conforme visto, nessa perspectiva, a multiplicidade dos sentidos construída socialmente é valorizada, ou seja, não se busca estabelecer um único saber (geralmente o que vem da escola) como sendo a verdade única (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Assim, para os letramentos críticos, a construção de sentidos constitui-se em “habilidade fundamental a ser considerada pelos pressupostos educacionais da atualidade”, conforme bem pontua Monte Mór (2008, p. 6). Dessa forma, os saberes são compreendidos como legitimados ou não de acordo com as convenções sociais. Essa perspectiva traz para a escola a responsabilidade de

[...] se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente, ensinando e aprendendo a “viver confortavelmente no desconforto” (OLIVEIRA, 2012) (JORDÃO, 2013, p. 84).

Tendo em mente a perspectiva brevemente descrita acima, vejamos a sugestão de T3 para um trabalho docente calcado nos letramentos críticos.

T3: so thinking about critical literacy... [...] I thought... maybe we could show the students some different pictures... it doesn't necessarily have to be the same picture... so maybe... a slum... a suburb... an urban area... a rural area... and we could do the same activity, so they have to guess which one I chose  
T2: describing

T3: yeah... describing the picture... and then we can provoke a discussion about different areas, different neighborhoods... where you live and why... to show differences

T1: great

T2: meaningful

T3: ficaria mais interessante

Nessa proposta, os alunos teriam acesso a recursos visuais que representariam tipos de moradia com as quais muito provavelmente estarão familiarizados. O aprendizado da língua se dá de maneira conjunta ao debate sobre questões sociais, numa perspectiva transdisciplinar, que não somente ensina o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento (ex. inglês e estudos sociais), mas que também possibilita um atravessamento dos diversos saberes que os alunos possuem, contribuindo para a compreensão do conhecimento de maneira holística (SUANNO, 2014; 2015).

O debate que deve seguir às interações dos alunos, da forma como foi proposto por T3, possibilita que os alunos se posicionem sobre si mesmos, e mesmo que seja conduzido em L1, certamente contribuirá para que eles elaborem, em conjunto, conhecimentos que poderão auxiliá-los a entender sua própria cultura e o contexto social onde estão inseridos. O propósito final da atividade, assim como descrito pela educadora, vai muito além do provimento de estruturas linguísticas em inglês, como a sugestão inicialmente dada por Edgar, contribuindo também para a educação para a diferença. Assim, T3 parece ter elaborado, para um contexto específico, uma prática bastante coerente com a proposta educacional para LE trazida pelas OCEM-LE (BRASIL, 2006) e por diversos estudiosos da Linguística Aplicada (DUBOC, 2015; FERRAZ, 2010, 2015; JORDÃO, 2006, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2007; 2010).

É interessante notar como as ideias descritas acima foram construídas em conjunto, numa relação dialógica, demonstrando a importância do trabalho colaborativo na formação docente, na qual seja possível sair transformado por meio do encontro com o outro (FERRAZ; SILVA, 2016).

Julguei importante apresentar os excertos acima não somente com o objetivo de ilustrar a importância e o potencial do trabalho colaborativo na formação docente, mas também para demonstrar que os educadores têm condições de transformar suas leituras e experiências em práticas pedagógicas significativas e coerentes com o contexto onde atuam. Ainda que, aparentemente, os cursos de Letras possam ter apresentado lacunas em relação à educação de LE de crianças, os educadores não

precisam depender totalmente de sua formação inicial, uma vez que esta não deve preparar o educador para somente seguir orientações e modelos. Ao contrário, penso que a formação docente deve preparar os educadores para a criatividade, para que tenham a possibilidade de “transpor” os conhecimentos que construíram ao longo da graduação para seu ambiente de trabalho, seja no EF I ou em outro nível de ensino. E, conforme vimos, o trabalho colaborativo pode fazer toda a diferença para a ressignificação desses conhecimentos.

Partindo desta perspectiva, Gil et al. (2009) estabelecem que o trabalho colaborativo na formação inicial requer, na prática, engajar todos os atores envolvidos em pesquisas sobre a formação docente. Ou seja, não só os educadores formadores precisam estar envolvidos em pesquisa, como também os futuros educadores e os educadores já inseridos em práticas pedagógicas, através de uma parceria universidade-escola. Dessa forma, entendemos que formação e pesquisa precisam andar lado a lado se o objetivo é promover ações docentes mais bem informadas e embasadas (GIL, 2007).

Augusto-Navarro et al. (2011) demonstram que o trabalho colaborativo na docência pode ter um impacto bastante positivo para motivar os educadores a desenvolver novas práticas pedagógicas. As autoras elencam, dentre as vantagens do desenvolvimento de um trabalho colaborativo durante toda a formação docente, a possibilidade de compartilhamento de ideias e preocupações entre os educadores, além do provimento e recebimento de *feedback* dos colegas. Conforme Zeichner (1993) pontua, a concepção de formação docente como um trabalho individual limita consideravelmente as possibilidades de crescimento do educador, pois não dá a ele a chance de troca de experiências entre pares. O trabalho colaborativo, ao contrário, tem grande potencial de contribuir para a noção de que todos têm “algo para ensinar e muito o que aprender” (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2011, p. 49).

Santos (2011) compartilha dessa visão, e conclui que a abordagem sociointeracionista para a formação docente tem grande potencial para promover uma aprendizagem significativa para os educadores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Vieira-Abrahão (2012, p. 460) explica que, de acordo com a perspectiva vigostkyana, na abordagem sociointeracionista, a cognição é desenvolvida através do envolvimento em práticas sociais. A partir dessa interação entre o mundo social e os chamados artefatos semióticos (materiais, signos e



símbolos culturalmente construídos) é que as formas de pensamento humano se originam.

A mesma autora (2012, p. 461) pondera que, se concebermos o processo de formação docente como “um processo dinâmico de reconstrução e transformação [das] práticas [sociais de ensinar e aprender], de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares”, é preciso reconhecer que a interação social entre os pares é crucial nesse processo. Sendo assim, a autora, assim como Gil (2007), também sugere que a formação docente deve considerar o trabalho colaborativo como um de seus alicerces, pois é através do suporte provido por pares mais experientes que o educador poderá desenvolver autonomia pedagógica.

Sabemos, no entanto, que, muito frequentemente, o educador de LI é o único professor responsável pelo ensino de LE nas escolas de ensino regular no Brasil. Esse fato pode fazer com que o educador se sinta isolado e levá-lo a pensar que os desafios enfrentados no trabalho são problemas só seus. De fato, esse sentimento foi externado por Jean Pierre durante a entrevista. O educador explicou que esperava que eu, por estar “vindo da academia”, pudesse agir como uma “consultora”, avaliando e dando sugestões sobre sua prática pedagógica. Vejamos um excerto da entrevista na qual Jean Pierre fala sobre seus anseios de poder ter alguém com quem dividir suas experiências:

P: você esperava isso de mim?

JP: o que?

P: que eu... pontuasse algumas coisas da sua aula?

[...]

JP: esperava no sentido de ter assim, como você está vindo da academia... de falar bem assim “olha, nós estamos vendo que essa forma de você explicar tal coisa... podia fazer melhor assim?... tenta fazer assim?” porque eu sou sozinho aqui

P: uhum

JP: [...] eu não tenho alguém que chegue pra mim falando assim “você não está fazendo certo, beleza? melhora”

P: entendi

JP: “você está fazendo errado hein” “oh não vai por esse caminho não” “faz desse jeito”

A partir da leitura do excerto, pude depreender que, mais do que ter alguém com quem socializar seus anseios e vivências como educador, Jean Pierre almejava poder contar com um par mais experiente, que pudesse lhe apontar caminhos para ressignificar suas práticas no EF I. De algum modo, percebo que Jean Pierre ainda desejava que alguém o dissesse *como fazer* para educar crianças em inglês, o que

pode revelar certa incompreensão, por parte de Jean Pierre, de seu papel como protagonista de suas próprias práticas e agente de sua formação docente.

Um trabalho colaborativo calcado na abordagem sociointeracional realizado em parceria universidade-escola certamente poderá contribuir para que o educador possa participar de discussões, grupos de estudo e da produção de conhecimentos relacionados à práxis educativa. No entanto, é importante mencionar que essa relação entre a universidade e a escola deve ser feita de maneira dialógica, e não monológica, onde uma instância (geralmente a universidade) teria maior legitimidade que a outra para estabelecer propostas. O diálogo horizontal entre a comunidade universitária e os educadores de LE do nível básico pode ser bastante proveitoso para auxiliar ambos os grupos a compreender melhor as demandas da educação de LE para crianças e a elaborar perspectivas que embasem maneiras localizadas de intervir nos problemas surgidos.

A boa notícia é que alguns estudos relacionados à educação de LE para crianças aqui mencionados revelam que, apesar dos grandes desafios que envolvem a formação docente, algumas mudanças têm sido feitas no sentido de promover transformações. Assim como Gil (2007, p. 203), entendo que promover mudanças na educação é um processo audacioso, que demanda tempo e acompanhamento constante. Ainda assim, sabemos que é preciso partir de algum ponto, mesmo que, logo em seguida, seja preciso recomeçar.

Uma proposta unânime entre os pesquisadores da educação de LE para crianças consiste em reformular os currículos dos cursos de Letras (LIMA, 2010; ROCHA, 2006; 2007; 2012; VILLANI, 2013), de maneira que estes abarquem também as especificidades do desenvolvimento cognitivo do aprendiz criança, provendo os meios para que a formação inicial garanta algumas condições mínimas para que o educador seja capaz de refletir sobre a práxis educacional. Conforme bem pontua Rocha (2007, p. 282), o processo de aprender uma LE é complexo, transcendendo “a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula” e “requer, por parte do professor, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, que diferem daqueles necessários para ensinar o adulto”.

Tais conhecimentos não são intuitivos, ou seja, não se pode admitir que os saberes necessários a uma ação docente suficientemente embasada e contextualmente relevante virão de maneira natural, à medida que o educador

adquire experiência. Nesse entendimento, defendo que o momento ideal para o início da construção desses conhecimentos é a formação inicial, num processo que deve perdurar por toda a vida profissional do docente.

Copland, Garton e Burns (2014, p. 756) também concebem a formação inicial como ponto de partida para a ressignificação da educação de LE para crianças. Para esses autores, os cursos de formação de educadores que pretendam atender às especificidades do aprendizado de LE na infância devem promover reflexões sobre os aspectos filosóficos e socioculturais que envolvem o aprendizado de uma língua, além de problematizar questões envolvendo língua e linguagem. Faz-se necessário, também, considerar o desenvolvimento da coordenação motora das crianças e abordar conhecimentos sobre como implementar o trabalho colaborativo entre os aprendizes. Finalmente, os autores defendem que os programas de formação docente devem incluir conhecimentos básicos sobre gerenciamento de sala de aula que possibilitem “o estabelecimento, o monitoramento e o provimento de *feedback* para trabalhos em grupo”, além de promover um debate sobre práticas pedagógicas que considerem as particularidades de determinadas faixas etárias.

Outras autoras participam do debate e também elencam alguns saberes necessários para a educação de LE para crianças. Dentre elas, Cameron (2001) menciona o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Além disso, para a autora, é também necessário que o educador saiba quando, por que e como dar suporte ao aprendizado de línguas. Tonelli e Cristovão (2010), por sua vez, pontuam que, a partir de sua formação, os educadores devem ter condições de desenvolver uma gama de habilidades práticas que estejam embasadas em bases teóricas, considerando que teoria e prática estão fortemente ligadas. Tais habilidades seriam o planejamento de atividades apropriadas para a idade e conhecimento dos alunos, o desenvolvimento da criatividade das crianças, além do provimento de *feedback* constante, com o objetivo de dar suporte e avaliar o aprendizado, sem desconsiderar a ação docente de forma crítica e reflexiva.

Isto posto, é possível compreender que a aula de LE para crianças envolve um trabalho muito mais complexo que o mero ensino de palavrinhas, musiquinhas, joguinhos, e historinhas, como muitos ainda podem pensar (SANTOS, 2005; PAIVA, 2011; READ, 2015). Muito mais que “dar aulinhas” o educador em LE, através de seu trabalho, contribui para a formação do “desenvolvimento cognitivo, identitário,

sociocultural e interacional de cidadãos”, como bem pontuam Tonelli e Cristovão (2010, p. 67).

Somente a partir dessa compreensão é que um esforço direcionado à construção de uma formação coerente com as necessidades do aprendiz criança poderá ser empregado de maneira satisfatória, e as “aulinhas” poderão ser substituídas por ações mais concretamente significativas e relevantes para aguçar a sensibilidade linguística dos aprendizes (BRASIL, 2006, p. 94; MENEZES DE SOUZA, no prelo) e construir, através da educação linguística, uma sociedade melhor (FERRAZ, 2010).

No entanto, tendo em vista o que foi dito até então nesta pesquisa, é possível perceber que há ainda um longo caminho a percorrer até que a educação de LE para crianças no Brasil, principalmente no ensino público, alcance um patamar mais favorável, tanto para os aprendizes, quanto para os educadores. A complexidade do tema exige mais do que respostas pontuais. Ciente da expansão, talvez inevitável, do ensino de LE/LI para crianças, creio que um passo importante no sentido de promover mudanças nesse contexto seja redefinir os propósitos das aulas de LE em termos de sensibilização linguística. Outra proposta que pode ensejar transformações no campo da educação de LE para crianças é repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que os educadores de LE para crianças tenham a possibilidade de transformar a educação de seu contexto de atuação e de se reconhecer como agentes intelectuais transformadores (GIROUX, 1988).

Tais premissas trazem uma resignificação não somente epistemológica, mas também ontológica, ou seja, uma redefinição do que é ser educador de LE para crianças. É disso que pretendo tratar na seção a seguir

### **5.3 Ser educador de língua estrangeira para crianças: uma reflexão ontológica**

*“Comecei a dar aulas para crianças antes mesmo de entrar na graduação em Letras. [...] comecei dando aulas de Arte para crianças e logo entrei como substituta para Inglês. [...] Mas eu não queria só dar aula de inglês, eu queria ser professora... aí você tem que ter uma graduação para isto”.*

Kioko, Questionário.

*“No fundamental I acontece o seguinte: o professor, diante dos outros colegas, é visto como planejamento [...]. Na minha postura, eu sou um profissional. Fiz faculdade, sou de área específica e quero ser respeitado como professor”.*

Muito se tem discutido sobre quem deve ser o profissional a educar crianças por meio de uma LE. Como vimos anteriormente, as propostas para educadores de LE para crianças se alternam entre profissionais formados em Pedagogia, em Letras, e até falantes “proficientes” da língua que tenham passado por “treinamento” para ensinar crianças. Tais discussões podem ensejar reflexões sobre a identidade desses educadores no ambiente de trabalho. Conforme nos aproximamos da conclusão desta pesquisa, neste subcapítulo reúno algumas reflexões que construí ao longo do percurso. Trago aqui as vozes dos educadores que participaram deste estudo, com o propósito de ponderar sobre a subjetividade desses profissionais, dentre os quais eu me incluo.

No panorama desenhado por esta pesquisa, o que significa ser educador de LE para crianças? Conforme podemos depreender da fala de Kioko, ser educadora, para ela, é muito mais que simplesmente “dar aulas”. “Dar aulas”, ao que parece, é algo que qualquer pessoa que se proponha a tal pode fazer, principalmente no contexto do ensino de LE. Quando se trata de LE, muitos ainda confundem o falante da língua com o professor da língua, o que pode gerar conflitos não somente identitários, mas também corporativos e até judiciais.

Essa parece ser uma realidade ainda mais comum na educação de LE para crianças. Como mencionei anteriormente, muitas vezes o trabalho docente com o público infantil é menosprezado, caracterizado como tarefa “fácil”, que não requer muito do professor além de habilidades linguísticas, simpatia e vontade de trabalhar com crianças. Na entrevista em que realizamos, Kioko demonstrou ter essas características no início de sua carreira como professora de Artes para crianças, o que a motivou a buscar não só “dar aulas”, mas tornar-se *professora*.

A fala de Kioko transcrita na epígrafe demonstra seu entendimento de qual é o critério básico para ser professora: *ter uma graduação*. Tendo já sido graduada em outra área, Kioko buscou no curso de Letras o que lhe faltava para ser *realmente* uma professora. De fato, além de ser o requisito legal para atuar em escolas regulares de nosso país, ter graduação em licenciatura parece também ser o critério que identifica o educador e o diferencia de profissionais de outras áreas que também atuam no ensino de línguas.

No entanto, no ambiente escolar, principalmente no EF I, o profissionalismo do educador de LE parece ser desvalorizado, uma vez que este é caracterizado como o “professor do planejamento”, conforme pontuado na fala de Jean Pierre. Em diversos contextos, a adesão à oferta de LI no currículo do EF I foi feita de modo a garantir o horário de planejamento das educadoras regentes, conforme podemos inferir da fala de Jean Pierre. Ou seja, além de buscar atender a objetivos filosóficos, como proposto nos documentos orientadores do currículo do EF I, a inclusão do inglês nesta etapa da educação parece também atender a um objetivo prático, que é assegurar as horas semanais para as educadoras planejarem suas aulas.

Essa premissa tende a diminuir a importância do trabalho do educador de LE para crianças, conforme podemos depreender da fala de Jean Pierre. O educador destaca que, assim como Kioko, “fez faculdade”, tornando-se, assim, um “profissional”, e que, por isso, deve ser “respeitado como professor”.

A caracterização do educador de LE para crianças no EF I como o “professor do planejamento”, somada aos discursos que afirmam que o trabalho docente com as crianças envolve apenas “dar aulinhas” certamente gera conflitos entre a forma com que o educador se identifica e como é identificado em seu contexto de trabalho.

Com efeito, essa divergência pode impactar negativamente a atividade docente de LE para crianças. Sabemos que a profissão de educador já é socialmente e financeiramente diminuída em nosso país. No entanto, dentro dos muros da escola, o educador e o corpo diretivo geralmente reconhecem e valorizam o trabalho pedagógico, partindo da compreensão do papel formativo da educação como um todo. Ainda assim, percebo com tristeza que a mesma valorização não é dada aos educadores de LE para crianças na escola, e seu trabalho parece ser valorizado somente quando esses profissionais precisam se ausentar.

A consideração pela importância do trabalho docente de LE nas séries iniciais do EF I é também afetada pela forma predominante com que a língua é ensinada nas escolas, conforme vimos ao longo desta pesquisa. A abordagem tradicional de ensino de LE, calcada em uma perspectiva estruturalista, pouco contribui para o aprendizado significativo e relevante para a sociedade contemporânea, favorecendo uma concepção reproducionista de aprendizado de língua. O método tradicional tem predominado na educação do Ocidente há séculos, e por isso é muitas vezes considerado como “dado” e, se não há um espaço para que os educadores reflitam

sobre as implicações dessa abordagem, muito provavelmente continuarão perpetuando práticas estruturais em sua ação pedagógica com as crianças.

A ineficácia do ensino tradicional de LE, já demonstrada anteriormente neste estudo, produz discursos tais como “não se aprende língua estrangeira (inglês) na escola (pública)” e **“inglês pra criança é para inglês ver”** que, por sua vez, contribuem ainda mais para a diminuição do papel do educador de LE para crianças. Assim, como em um círculo vicioso, esse profissional pode se sentir desmotivado, sucumbindo às forças que o comprimem, apresentando um trabalho estrutural que seja condizente com os discursos que fixam sua identidade como “professor do planejamento”.

No entanto, conforme defendo neste estudo, os educadores de LE para crianças possuem um enorme potencial para ensejar transformações na sociedade por meio de seu trabalho. Calcada em uma perspectiva discursiva de linguagem, a ação docente que tenha como propósito a sensibilidade linguística pode contribuir para que as crianças cresçam para construir uma sociedade onde as diferenças são caracterizadas não como deficiências, mas simplesmente, como diferenças.

Assim, partindo das teorizações construídas nos capítulos que compõem este trabalho, é possível perceber a enorme responsabilidade que recai sobre os ombros dos educadores de LE para crianças. Esses profissionais precisam, em primeiro lugar, contar com melhores condições de trabalho, melhores salários e um maior reconhecimento por parte da sociedade sobre a importância do trabalho docente. Precisam, também, estar alertas quanto às concepções de língua que embasam suas práticas pedagógicas. Precisam ser conhecedores das PLs que pretendem cerceá-los e revestir-se de agência para ressignificá-las de acordo com seu contexto de trabalho e de vida. Precisam estar atentos aos discursos que, sob a égide da globalização, circulam na sociedade, fixando identidades de indivíduos, de sociedades e de nações. Precisam refletir sobre o tipo de sociedade que deriva do ensino tradicional e da educação crítica, e elaborar sua ação docente a partir dessas reflexões. Precisam investir-se de seu papel de co-construtores de conhecimentos já durante a formação inicial, para que o currículo seja elaborado a partir de suas necessidades relacionadas ao contexto local. Precisam lidar com o ceticismo da sociedade quanto à possibilidade de crianças aprenderem uma LE em contexto escolar, principalmente público, e com a descrença na expansão de perspectivas que esse aprendizado pode ensejar. Precisam lembrar-se de que lidam com

crianças, seres em formação. Não devem esquecer-se de que eles próprios são seres em formação.

Todas essas atribuições podem fazer parte do “ser educador de LE para crianças”. No entanto, não podemos conceber que elas são simplesmente “habilidades” inatas, ou que são intuitivas, e que são desenvolvidas de maneira “natural”, conforme o educador se torna mais experiente. Ao contrário, elas são fruto de muita aprendizagem e de desaprendizagem, de discussões e de ressignificações de conceitos basilares e de práticas pedagógicas para a educação de LE para crianças.

Assim como Kioko e Jean Pierre, creio que o ponto de partida para a construção do “ser educador” é a formação inicial. Da mesma forma que eles, penso que a formação continuada seja de suma importância para a socialização de experiências e para o aprendizado coletivo. Quero crer que, na medida em que os educadores tiverem condições de compreender o potencial de seu trabalho para a educação linguística de crianças e a responsabilidade que esse potencial traz, poderão assumir seu papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1988) e, assim, promover mudanças epistemológicas e ontológicas, ressignificando o que é *educar* em LE e o que é *ser educador* de LE.



## Encerrando a conversa...

*Gostaria portanto de continuar escutando outras vozes, de continuar aprendendo outras línguas, de continuar transformando minhas verdades provisórias. Hora de mover minha voz para dentro de mim, e dialogar confrontando estas outras vozes, na expectativa de me transformar na interação, e de ensinar com essas provocações outros textos, outras vozes, outros confrontos. Obrigada, e com licença.*

Clarissa Jordão, *A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?*

Conforme mencionei no primeiro capítulo, este trabalho nasceu de minhas inquietações como educadora de inglês para crianças e se concretizou durante minha caminhada no mestrado. Durante esse percurso, minha ideia inicial tomou novos rumos e ganhou novos contornos. Por meio das leituras e dos debates com os colegas e com os professores da pós-graduação foi possível amadurecer academicamente e ressignificar minhas “verdades” relacionadas à formação de educadores de LE para crianças.

Embora estejamos caminhando para o inevitável fim deste debate, o sentimento de incompletude é notório. Meu desejo é de prosseguir dialogando com outras verdades, com outras vozes, e de “continuar transformando minhas verdades provisórias”. Aprender com o que foi dito e dizer de novo se necessário.

No entanto, findo o prazo destinado à escrita desta pesquisa, a convenção me obriga a encerrar a conversa. Antes, porém, importa olhar para trás e rever o percurso caminhado, retomar alguns dos questionamentos feitos, fazer algumas autocríticas necessárias e apontar possibilidades de outros caminhos a serem percorridos com o objetivo de promover reflexões sobre a formação docente e a educação de LE para crianças.

Iniciando minhas teorizações, no capítulo 2 ponderei sobre diferentes concepções de língua e linguagem sob vieses estruturalistas e pós-estruturalistas e suas implicações para a educação de LE para crianças, para o estabelecimento de PLs e para a formação docente. No capítulo seguinte, tracei um panorama histórico sobre as PLs e, a partir do cruzamento entre as teorizações e os dados coletados nesta pesquisa, as relacionei à educação de LE para crianças, tensionando a dita necessidade da obrigatoriedade do ensino de LE para crianças, conforme defendido por diversos autores.

No capítulo 4, busquei problematizar as posições assumidas pela LI na contemporaneidade e as concepções de ensino e de educação que emergem de diferentes noções de língua e linguagem, bem como as implicações dessas visões para os objetivos finais da educação de LE para crianças. A seguir, no capítulo 5, tratei dos desafios para a formação de educadores de LE para crianças em nosso país, levando em consideração as análises dos documentos nacionais e locais que se relacionam à formação docente e as concepções dos educadores participantes deste estudo. Também percorremos por diversos paradigmas para a formação docente, apontando para novas perspectivas para a formação de educadores, elaboradas em conjunto com os participantes deste estudo. Por fim, elaborei uma reflexão ontológica sobre o que é ser educador de LE para crianças, a partir das vozes dos educadores que participaram desta pesquisa.

Todas essas análises foram costuradas com os dados coletados, conforme descrito no capítulo 1. Os caminhos percorridos envolveram um mapeamento preliminar desses dados a partir das categorias que deles emergiram. Considerando as limitações de tempo e espaço para a realização deste trabalho, procurei ler os dados tendo como foco o aprofundamento da discussão sobre a formação docente para a educação de LE para crianças.

No entanto, ao deixar que os próprios dados “falassem”, percebi que outras questões relacionadas à educação de LE para crianças também emergiram, como, por exemplo, as interações entre pares na LE; as relações entre educador e educando no processo de aprendizagem de LE; o uso de recursos tecnológicos para a educação de LE para crianças; a questão da identidade do educador de LE para crianças e a (des)valorização de seu trabalho, só para citar algumas. Creio que estudos adicionais sobre tais questões poderiam contribuir bastante para a educação de LE em diversos contextos.

Considerando, portanto, o foco na formação de educadores de LE para crianças, elaborei algumas questões que nortegassem as análises elaboradas neste estudo, descritas no capítulo 1. Em primeiro lugar, busquei compreender como os cursos de Letras ofertados por duas instituições de ensino superior do estado do Espírito Santo contemplam a formação de educadores de inglês para crianças. Por meio dos documentos que regem os cursos analisados e das vozes dos educadores egressos desses cursos, podemos afirmar que, em ambos os contextos pesquisados, a licenciatura em Letras apresentou lacunas com relação ao

desenvolvimento de saberes relacionados à educação de LE para crianças, conforme pontua a maioria dos estudiosos que se ocupa da educação de LE para crianças em nosso país.

Julguei importante considerar, em minha análise, tanto a proposta institucional quanto a percepção dos educadores egressos dos cursos analisados para que eu tivesse condições de refletir entre a formação proposta e a formação “efetivada”, ou seja, entre os saberes esperados e os conhecimentos realmente apreendidos pelos educadores durante a graduação. No entanto, creio que seria bastante interessante um estudo longitudinal sobre a formação docente, inicial e continuada, para que os achados de pesquisa pudessem levar em consideração, também, as interações promovidas entre os alunos dos cursos de Letras.

Por falar em interações, apesar de expor a carência de abordagens relacionadas especificamente à educação de crianças pelos cursos de Letras analisados, vimos também que as interações entre pares e o trabalho colaborativo na formação docente pode em muito contribuir para a ressignificação das perspectivas e das práticas dos educadores. Tal fato corrobora a ideia de que somente a formação inicial não dá conta de “preparar” o educador de modo que, findo o período da graduação, ele seja um profissional completamente “formado”. Nesse entendimento, me junto às vozes de outros autores que concebem a formação docente como um processo vitalício.

Outra questão que norteia esta pesquisa diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre a formação inicial dos participantes, sua prática docente e suas perspectivas sobre a educação de inglês para crianças. Conforme dito, a maioria das práticas pedagógicas observadas foi definida a partir de uma concepção estrutural de língua e linguagem. Essa concepção se revelou por meio de práticas reproducionistas e unidirecionais, nas quais o conhecimento foi predominantemente distribuído em uma via de mão única, do professor ao aluno. Ou seja, em ambos os contextos pesquisados, os papéis do professor e do aluno foram definidos em termos de provedor e receptor do conhecimento – que, neste caso, é o código linguístico. Assim, os propósitos de se ensinar LE foram determinados no sentido de instrumentalizar do aluno com a língua, meio pelo qual ele poderá acessar a realidade e obter capitais econômicos, culturais e sociais. Do mesmo modo, os sentidos de aprender uma LE foram fixados em termos de assimilação e reprodução do código linguístico. Tais relações têm, como resultado, a manutenção dos

discursos que colocam o “falante nativo” em posição de superioridade em relação às crianças que aprendem uma LE e em uma definição instrumental para o propósito final da educação.

Ou seja, o que essas conexões parecem revelar é que, além de apresentar lacunas relacionadas à educação de LE para crianças, a formação docente carece, primeiramente, de um incremento no aporte ontológico a respeito de língua e linguagem. Uma vez que esses conceitos sejam revisitados em termos discursivos, a relação entre educador e aprendiz se redefine, deixando de ser mais vertical e tornando-se mais horizontal, pois ambos são capazes de construir conhecimentos por meio das línguas e engajar-se em práticas discursivas em seu contexto sociocultural. Tal premissa reposiciona o “falante nativo” em relação aos aprendizes da LE, além de ressignificar os propósitos finais para a educação linguística, que deixam de ser concebidos como mera instrumentalização para ser definidos em termos de sensibilização linguística, para a compreensão do outro e de si. A meu ver, tais concepções podem transformar a educação de LE como um todo, pois, a partir delas, o educador tem melhores condições de compreender seu papel no processo educacional de línguas e de desenvolver uma práxis pedagógica que parta dos interesses e das potencialidades dos aprendizes, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos.

Ao longo de minhas interpretações sobre as práticas pedagógicas dos educadores participantes, estou ciente de que, ainda que involuntariamente, posso ter dado a entender que em alguns momentos teço críticas ao trabalho docente. Por essa razão, considero importante salientar que, de forma alguma minha intenção foi contribuir para a manutenção dos estereótipos geralmente direcionados aos educadores de inglês, principalmente àqueles atuantes na escola pública. Entendo que tais estereótipos só servem para perpetuar os discursos de falência que permeiam a escola pública, principalmente no que tange à educação de LI. Meu objetivo com as análises feitas foi buscar compreender os sentidos que subjazem à ação docente, e assim, contribuir para uma ressignificação da formação de educadores de LE.

Dessa forma, é importante ressaltar que, embora tenha interpretado que o trabalho docente demonstrado nesta pesquisa apresentou limitações resultantes de uma concepção estrutural de língua e linguagem, também pude observar potencialidades na prática dos educadores participantes, que são igualmente dignas

de nota. É evidente o comprometimento de ambos ao trabalho docente e sua vontade de contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à educação de LE para crianças, demonstrada pela disponibilidade dos educadores em participar deste estudo e permitir que eu expusesse seus anseios e suas práticas. Ambos os educadores são participantes ativos nos encontros de formação continuada promovidos pelas redes de ensino onde atuam e reconhecem a importância desses espaços de reflexão para auxiliá-los a transformar sua práxis pedagógica. Esse reconhecimento revela o interesse dos educadores em prosseguir aprendendo e desaprendendo sobre a educação de LE, com o intuito de transpor as restrições identificadas em seu trabalho na educação de crianças.

Ao observar as práticas dos educadores participantes em sala de aula, também pude notar que ambos mantinham uma relação de amizade e respeito com a maioria das crianças. Assim, as contribuições voluntárias dos alunos, tais como apagar a lousa, distribuir e recolher materiais, organizar a sala de aula e resolver exercícios na lousa foram valorizadas pelos educadores, o que contribuiu para a construção de um agradável ambiente escolar na maior parte do tempo.

A meu ver, tais práticas revelam conhecimentos importantes relacionados à educação de LE para crianças, que foram certamente construídos ao longo da experiência educacional dos educadores. Ou seja, podemos dizer que tanto as limitações quanto as potencialidades do trabalho docente demonstrado nesta pesquisa têm relação direta com experiências educacionais prévias, e, portanto, é necessário que os educadores tenham a oportunidade de vivenciar novas experiências e de dialogar com diferentes perspectivas para a educação de LE para crianças e para outros públicos. Conforme evidencio neste estudo, compreendo a formação inicial como um passo importante para a compreensão e a expansão de novos conhecimentos que contribuirão para que os educadores iniciem sua caminhada profissional de forma mais consciente sobre as concepções que subjazem às práticas às quais eles foram expostos previamente. Assim, eles terão condições de expandir suas perspectivas educacionais e transformá-las em uma práxis pedagógica mais próxima de seu contexto de atuação e mais relevante para seus alunos, sobretudo para as crianças.

Ou seja, tendo em vista o que foi dito nesta pesquisa, além de propor uma revisão ontológica sobre língua e linguagem nos cursos de Letras, que possibilitará que os educadores ressignifiquem também seu papel no processo de aprendizagem

de LE por crianças, como mencionei anteriormente, proponho também uma revisão epistemológica relacionada à educação de LE para crianças a ser construída principalmente nos contextos de formação docente nos cursos de Letras. Essa revisão deve levar em consideração as teorizações sobre o papel hegemônico que o inglês assume em contextos escolares perante as demandas da globalização e sobre a elaboração de PLs direcionadas ao estabelecimento do ensino obrigatório de inglês para crianças nas redes municipais de ensino. Tais cenários exigem um olhar atento dos educadores que, conhecedores das filosofias e das pedagogias que fundamentam suas práticas e concepções sobre língua e educação e cientes da inevitável expansão da obrigatoriedade do ensino de LE (principalmente o inglês) para crianças e do estado atual da educação de LE em nosso país, conforme demonstrado por este estudo, poderão atuar de maneira mais consciente para transpor as limitações causadas pelas diversas restrições que têm enfraquecido o campo da educação de LE para crianças, sobretudo na escola pública.

Julgo, portanto, ser necessário que nos contextos de formação docente (inicial e continuada) os educadores tenham condições de construir saberes relacionados às diversas teorias relacionadas à educação de LE para crianças, mesmo aquelas que, conforme demonstrado por este estudo, apresentam limitações a partir das mudanças sociais em curso. Desse modo, o conhecimento sobre a concepção estrutural de linguagem e sobre os construtos pós-estruturalistas, as teorias de aquisição e de aprendizado de línguas por crianças, as teorias de desenvolvimento cognitivo, as filosofias de educação aqui citadas e os estudos sociais relacionados às conjunturas geopolíticas atuais poderão auxiliar o educador a (re)definir suas práticas de maneira que suas ações sejam embasadas em perspectivas condizentes ao seu contexto e aos recursos disponíveis para o trabalho docente. Assim, creio que mesmo em condições adversas, será possível aos educadores assumir sua condição de intelectuais transformadores, ressignificar suas práticas e transformar o ensino de LE para crianças em um projeto de sensibilização linguística, de formação para a cidadania.

Encerrando a conversa, espero que este trabalho possa ensejar outros debates, outras discussões e outros confrontos sobre a educação de LE para crianças. Por ora, sinto que devo “mover minha voz para dentro de mim”, prosseguir dialogando com outras vozes e, através desses diálogos, continuar ressignificando a mim mesma, como profissional da educação, como cidadã e como ser humano.

## Referências

ADAMI, G. O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-18, 2004.

ALMEIDA, C. S. A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, R. A alegria de ensinar. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.

AMARAL OLIVEIRA, L. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

ANDRADE DOS SANTOS, T. S. As práticas neoliberais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

ANDRADE, M. E. Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANDRÉ. M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, (1996) 2008.

ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Through other eyes: learning to read the world*. Derby: Global Education, 2008.

ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

APPADURAI, A. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, Minneapolis, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2000.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. et al. Ensino colaborativo no terceiro grau: formação do professor por meio da prática reflexiva. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v.1, n.14, p. 37-56, jun. 2011.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. [s.l.]: Hucitec, [1929] 2006.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENINCÁ, L. R. Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BÍBLIA. Português/Inglês. *Bíblia Sagrada*. Nova Versão Internacional. São Paulo: Editora Vida, 2003.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. (org.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017b. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 10/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto nº 3276/99, de 06 de dezembro de 1999*. Brasília, 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm)>. Acesso em 19/12/2017.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 19/12/2017.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Pearson Longman, 2007.

BRUNER, J. *The process of education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1960.

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

\_\_\_\_\_. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, v. 57, p. 105-112, 2003.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55-69, 2004.

CÂNDIDO LIMA, D. (org.) *Inglês na escola pública não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

CASOTTI, J. B. C. Retextualização e letramento literário na educação básica. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 315-327, 2014.

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. N. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.

CELANI, M. A. Prefácio. In: TELLES, J. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 9-11.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v.4, n.9, abril. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 20/04/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CEB 02/2008, de 30 de janeiro de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf)>. Acesso em 19/12/2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001*. Brasília, 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 19/12/2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001*. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 19/12/2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 19/12/2017.

COPLAND, F.; GARTON, S. Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the special issue. *ELT Journal*, v. 68, n. 8, p. 223-230, jul/2014.

COPLAND, F. GARTON, S. BURNS, A. Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 738-762, dez. 2014.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1996.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

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

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

ENEVER, J.; MOON, J. New global contexts for teaching primary ELT: change and challenge. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Publishing, 2009. p. 5-21.

ESPÍRITO SANTO. *Constituição do Estado do Espírito Santo, de 05 de outubro de 1989*. Vitória, 1989. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/COE11989.html>>. Acesso em 19/12/2017.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 64, de 11 de julho de 2011. Vitória, 2011. Disponível em: <

[http://www.al.es.gov.br/antigo\\_portal\\_ales/images/leis/html/EC64.html](http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/EC64.html)>. Acesso em 19/12/2017.

FADINI, K. A. Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFES, Vitória, ES, 2016.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Revista Crop*, n. 15, p. 102-119, 2010. Disponível em < [http://media.wix.com/ugd/32db07\\_0fb8477b12db4e62abbf409c44eb209e.pdf](http://media.wix.com/ugd/32db07_0fb8477b12db4e62abbf409c44eb209e.pdf) > Acesso em 02/01/2017.

\_\_\_\_\_. Os ensinos formais e não formais de língua inglesa: problematizando algumas tensões. In: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. 1, 2011, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Departamento de Letras Estrangeiras, 2011. v. 1, p. 45-63.

\_\_\_\_\_. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015a.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. *(Con)Textos linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2015b.

FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. As contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de línguas. *Rev. Entreletras*, Araguaína, TO, v. 8, p. 202-222, jul/dez 2017.

FERRAZ, D.M.; MATTOS, A. M. A. Letramentos visuais: propostas para uma educação crítica em língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. (orgs) *Letramentos visuais e Formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo!* (2018, no prelo).

FERRAZ, D. M.; SILVA, A. C. Língua e cultura em Babel: problematizando o Outro. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. *Línguas, c(C)ultura(s) & Educação Linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 223-242.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de letras inglês em uma universidade federal, *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Ufal*, Maceió, n. 53, p. 129-154, jan./jun. 2014.

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

\_\_\_\_\_. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, [1966] 2011.

FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 1, n. 51, p. 77-98, jan./jun. 2012.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. O porquê da urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & sociedade*, v. 38, n. 139, p.5-20, 2017.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 2. ed. [s.l.]: Autêntica, 2003. p. 53-95.

GARCIA, B. R. Quanto mais cedo melhor (?): Uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos e literários em inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(org.) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GIL, G. et al. Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina, *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 245-263, 2009.

GIL, G. Programa de formação continuada de professores de inglês de Santa Catarina/ PECPISC: tecendo elos entre a formação e a pesquisa. *Signum: Estudos da linguagem*, v. 10, n. 1, p. 201-210, jul. 2007.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o Ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 199-218.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, v. 21, n. 1, fev. 2010, p. 19-32.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo, Artmed, 1988.

GRADDOL, D. *English Next*. Plymouth: British Council, 2006.

\_\_\_\_\_. *The future of English?* London: British Council, 2000.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (orgs.) *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

JOHNSTONE, R. An early start: What are the key conditions for generalized success In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Publishing, 2009. p. 31-41.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como *commodity*: Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

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

\_\_\_\_\_. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras e Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, MG, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. New learning: a charter for change in education. *Critical studies in education*, v. 53, n. 1, p. 83-94, 2012.

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

KINNOCK, N. Foreword. In: GRADDOL, D. *English Next*. Plymouth: British Council, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KRAMSCH, C. The challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. *Eletronic journal of foreign language teaching*, Singapore, v. 11, n. 2, p. 249-254, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

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

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008. p. 333-355.

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

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

LIMA A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, jul.-dez., 2010, p. 197-223.

MACIEL, R. F. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/ Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 1, n. 1, p. 253-270, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C, et al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 237-261.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C, et al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

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

MARTINEZ, J. Z. Uma leitura sobre concepções de linguagem e educação profissional de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexão e criatividade: (des)construindo a aula de inglês. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-92.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

MCGREGOR, W. B. *Linguistics: An introduction*. Wiltshire: Bloomsbury Academic, 2009.

MCKAY, S. L. *Researching Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F. ARAUJO, V.A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

\_\_\_\_\_. Questão problematizadora para Menezes de Souza: a educação de LE para crianças. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (orgs.) (no prelo).

MERLO, M. C. R.; FERRAZ, D. M. Letramentos e formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. *Estudos Linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: Editora do PPGEL, 2016, p. 265-278.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Locais/ Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical literacy: theories and practices*, v.1, n.1, p. 41-51, 2007. Disponível em <http://www.criticalliteracyjournal.org/>. Acesso em 01/12/2016.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matrices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, dez/2008, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: LEFFA, V. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

\_\_\_\_\_. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *R. Let. & Let.* Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-15.

\_\_\_\_\_. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) *Ensino de Língua: das*

reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.181-190.

\_\_\_\_\_. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

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

MOREIRA, A. *Professor não é educador*. Curitiba: Autores Paranaenses, 2012.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 83-100.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. 2003 (documento online). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>> Acesso em: 22/05/2016.

\_\_\_\_\_. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (orgs.) *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: CÂNDIDO LIMA, D. (org.) *Inglês na escola pública não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33- 46.

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

PAVAN, C. A. G. *Por inteiro e por extenso: O processo real de formação inicial de professores de línguas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1–16.16, 2010.

PEREIRA, E. A. Sujeito e linguagem em “As palavras e as coisas”, de Michel Foucault. *Estudos semióticos*, v. 7, n. 2, São Paulo, nov/ 2011, p. 94-101.



PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Atmed, 1999.

PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PIETROLUONGO, F. S. Changing stories: uma proposta nos novos pátios para o ensino de inglês como língua adicional. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RABENHORST, E. R. Sobre os limites da interpretação. O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. *Prim@ Facie*, ano 1, n. 1, jul./dez. 2002, p. 1-17.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

\_\_\_\_\_. Prefácio: A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: CÂNDIDO LIMA, D. *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C, et al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAMPIM, M. F. Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Foreword. In: BLAND, J (org.). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury, 2015. p. XI-XII.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 2, n. 52, jul./dez. 2013, p.289-320.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística y Filología De América Latina (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil. *Anais do ....* João Pessoa, 2014. p.1356-1365.

ROBINS, R. H. *Pequena História da Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

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

\_\_\_\_\_. The teaching of children in the Brazilian educational context: brief reflections and possible provisions. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

ROTH, G. *Teaching very young children: pre-school and early primary*. London: Richmond Publishing, 1998.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, São Paulo, n. 10, p. 119- 134, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 49- 64, 2010.

\_\_\_\_\_. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SERRA. Secretaria de Educação. *Orientação curricular da educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos*. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Projeto de implantação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUSA SANTOS, B. Globalizations. *Theory, culture & society*. v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006. Disponível em < <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2-3/393>> Acesso em 15/05/2017.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SOUZA, G.M.; MIGNONE, A.S. PARADELLA, C.L. *Realidade indígena: entre o discurso e os fatos*. I Colóquio internacional de mobilidade urbana e circularidade de ideias (2016). Vitória- ES, Brasil. *Anais do...* Vitória, 2016. p. 95-105. Disponível em: < [periodicos.ufes.br/lemm/article/download/12811/8889](http://periodicos.ufes.br/lemm/article/download/12811/8889)>. Acesso em 19/12/2017.

SPINASSÉ, K. P. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Language policy. 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville. *Anais...* Cascadilla Press, 2005, p. 2152- 2164. Disponível em <<http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>> Acesso em 11/01/2017.

SNYDER, I. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: A & U, 2008.

SUANNO, M.V.R. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (org.). *Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem*. 1ed. São Paulo: WAK, 2014. p. 1-28

\_\_\_\_\_. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionamento das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Terceiro Incluído*, UFG, v. 5, n. 1, jan./jun., p. 41-64, 2015.

TAKAKI, N. H. O ensino de línguas estrangeiras em meio às globalizações: as novas tecnologias e suas implicações na sociedade. *Revista X*, v. 2, p. 39-55, 2009.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TRILLA, J. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre/ São Paulo: Artmed Editora, 2006.

UNISEB – CENTRO UNIVERSITÁRIO. *Guia do curso: Licenciatura em Letras-Português/Inglês*. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Proposta de Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em língua inglesa e literaturas de língua inglesa*. 2006.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

\_\_\_\_\_. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VENERA, R.A.L.S. Disputas de sentido de juventude: o que a medida provisória encerra. *Work. Pap. Linguist.*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 120-143, ago./dez. 2016.

VICENTIN, K. A. Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BARCELOS A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 11-15.

\_\_\_\_\_. Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

VILLANI, F. L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental i nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. *Recorte*. UNINCOR, v. 10, n. 1, p. 1-20, jan./jun., 2013.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: Língua estrangeira – inglês*. Vitória, 2004. Disponível em <[http://m.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218\\_ens\\_fund\\_dir\\_iingles.pdf](http://m.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_iingles.pdf)>. Acesso em 15/12/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos*. Vitória, 2016.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quaterly*, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINOGRAD, K. Critical literacy, common core standards and young learners: imagining a synthesis of educational approaches. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Critical literacies and young learners: connecting classroom practice to the common core*. New York: Routledge, 2015. p. 3-13.

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

ZAIDAN, J.C.S.M. Prefácio. In: FERRAZ, D.M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015b. p. 7-8.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZILLES, A. M. S. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. *Entrelinhas*, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2006.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Edgar

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "Formação e prática docente do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental" sob responsabilidade da pesquisadora Marianna Cardoso Reis Merlo e sob orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), objetiva uma reflexão sobre a formação do professor de inglês atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, e como esta atende às necessidades dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do ensino público da região metropolitana da Grande Vitória.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos de você, estando de acordo, nos permita acompanhá-la em sua prática docente para coleta de dados através de notas de campo e gravação de áudio de suas aulas. Gostaríamos também, que você responda a um questionário sobre você e a uma entrevista sobre suas experiências no ensino de língua inglesa para crianças, para que possamos conhecê-la melhor. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.


Gostaria de salientar que você não é obrigada a participar da pesquisa: sua participação é totalmente voluntária. Você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Marianna Cardoso Reis Merlo, no telefone: (27) 99790-9379 ou no e-mail: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecida sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Vitória, em 10 de Novembro de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

  
\_\_\_\_\_  
Marianna Cardoso Reis Merlo  
(Pesquisadora Responsável)

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – Campus de Goiabeiras**

**Telefone:** (27) 3145-9820    **Endereço Eletrônico:** [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com) Na Universidade Federal do Espírito Santo em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde

## Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Jean Pierre

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro professor:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Formação e prática docente do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental" sob responsabilidade da pesquisadora Marianna Cardoso Reis Merlo e sob orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), objetiva uma reflexão sobre a formação do professor de inglês atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, e como esta atende às necessidades dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do ensino público da região metropolitana da Grande Vitória.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita acompanhá-lo em sua prática docente para coleta de dados através de notas de campo e gravação de áudio de suas aulas. Gostaríamos também, que você responda a um questionário sobre você e a uma entrevista sobre suas experiências no ensino de língua inglesa para crianças, para que possamos conhecê-lo melhor. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

Gostaria de salientar que você não é obrigado a participar da pesquisa: sua participação é totalmente voluntária. Você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Marianna Cardoso Reis Merlo, no telefone: (27) 99790-9379, e-mail: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Vitória, em 04 de Maio de 2016.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Professor

\_\_\_\_\_

Marianna Cardoso Reis Merlo  
(Pesquisadora Responsável)

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – Campus de Goiabeiras**

**Telefone: (27) 3145-9820    Endereço Eletrônico: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)** Na Universidade Federal do Espírito Santo em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde



## Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Kioko

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Cara professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "Formação e prática docente do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental" sob responsabilidade da pesquisadora Marianna Cardoso Reis Merlo e sob orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), objetiva uma reflexão sobre a formação do professor de inglês atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, e como esta atende às necessidades dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do ensino público da região metropolitana da Grande Vitória.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos de você, estando de acordo, nos permita acompanhá-la em sua prática docente para coleta de dados através de notas de campo e gravação de áudio de suas aulas. Gostaríamos também, que você responda a um questionário sobre você e a uma entrevista sobre suas experiências no ensino de língua inglesa para crianças, para que possamos conhecê-la melhor. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.


Gostaria de salientar que você não é obrigada a participar da pesquisa: sua participação é totalmente voluntária. Você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Marianna Cardoso Reis Merlo, no telefone: (27) 99790-9379 ou no e-mail: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com). Assim, se você se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisa).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecida sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Vitória, em 28 de Setembro de 2016.


\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

  
Marianna Cardoso Reis Merlo  
(Pesquisadora Responsável)

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – Campus de Goiabeiras**

**Telefone:** (27) 3145-9820 **Endereço Eletrônico:** [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com) Na Universidade Federal do Espírito Santo em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

## Apêndice D – Questionário - Kioko

  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Titulo da pesquisa: Formação e prática docente para o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental  
Pesquisadora: Marianna Cardoso Reis Merlo – mariannareis@hotmail.com  
Orientador: Daniel Ferraz, Ph.D.

Prezado respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor a formação docente para o ensino de inglês para crianças na rede pública do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_  
Idade: 35 ANOS  
Município onde atua: VITÓRIA  
Tempo de atuação na rede municipal de ensino: \_\_\_\_\_  
Regime de trabalho: ☒ Professor(a) efetivo(a)      (    ) Designação temporária

1. Qual é sua formação acadêmica para o ensino de inglês para crianças?  
SOU FORMADA EM LETRAS INGLÊS PELA UFES.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Em que instituição de ensino se formou? Em que ano?  
UFES - 2013  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Discorra sobre a relevância de sua graduação para auxiliá-la(o) no ensino de inglês para crianças.

DURANTE A GRADUAÇÃO NÃO HOUVE MOMENTOS ESPECÍFICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS. AO FAZER TRABALHOS, PORÉM, TENTAVA DIRECIONAR PARA ESSE ASPECTO DEVIDO À MINHA PRÁTICA.

4. Como foram suas primeiras experiências como professor(a) de crianças? Discorra sobre o preparo das aulas, as aulas em si e como você se sentiu na ocasião.

COMECEI A DAR AULAS PARA CRIANÇAS ANTES MESMO DE ENTRAR NA GRADUAÇÃO EM LETRAS. EU JÁ HAVIA ME FORMADO EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL E COMECEI DANDO AULAS DE ARTE PARA CRIANÇAS E LOGO ENTÃO COMO SUBSTITUTA PARA INGLÊS TAMBÉM A AJUDA DE COLEGAS FOI FUNDAMENTAL.

5. Você já participou de algum curso de formação continuada direcionado ao ensino de inglês para crianças, oferecido pela rede municipal onde você atua? Favor detalhar os motivos para sim ou para não.

ESPECIFICAMENTE PARA CRIANÇAS, NÃO. ESTE ANO, PORÉM, FUI CONTEMPLADA COM INSCRIÇÃO PARA O SEMINÁRIO DA APES, EM QUE PUDE PARTICIPAR DE WORKSHOPS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.

6. Em sua opinião, os cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal onde você atua são relevantes para auxiliá-la no ensino de inglês para crianças? Por quê?

OS CURSOS EM SI, NÃO NECESSARIAMENTE. PORÉM AS DISCUSSÕES PROMOVIDAS PELOS PROFESSORES, E TROCA DE EXPERIÊNCIAS, SÃO ENRQUECEDORAS.

7. Você já participou de algum outro curso de formação continuada direcionado ao ensino de inglês para crianças (ex.: especialização, aperfeiçoamento, workshop, etc.)? Se sim, favor detalhar sobre o curso.

JÁ PARTICIPEI DO BRAR-TECOL DURANTE DUAS EDIÇÕES E, POR SER UM EVENTO DE GRANDE PORTE, FAVORECE A CUSTOMIZAÇÃO DO PROGRAMA, ENTÃO SEMPRE BUSQUEI PARTICIPAR DE PALESTRAS E WORKSHOPS PARA YOUNG LEARNERS. PARTICIPEI TAMBÉM DE FORMAÇÃO NA OUTRA INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHO.

8. Em sua opinião, as demandas de seu trabalho como professor(a) permitem/ incentivam a sua participação em cursos de formação continuada? Por quê?

A PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO É GARANTIDA PELA UNIDADE DE ENSINO. SEMPRE QUE HÁ UMA OPORTUNIDADE PARA FORMAÇÃO A ESCOLA SE ORGANIZA PARA QUE EU POSSA PARTICIPAR. É SÓ UMA QUESTÃO DE AVISAR COM ANTECEDÊNCIA.

9. A LDB considera opcional o ensino de língua estrangeira até o 5º ano do ensino fundamental. Em sua visão, isso afeta o seu trabalho como professor(a)? Como?

NA PMV, APESAR DA LDB, A GRANDE MAIORIA DAS EMERFS OFERECE LÍNGUA ESTRANGEIRA. A DIFICULDADE QUE TEMOS ACABA SENDO EM RELAÇÃO À CARGA HORÁRIA QUE MUITAS VEZES DEVE SER COMPLEMENTADA COM OUTRAS ATIVIDADES, COMO PROJETOS E NÃO NECESSARIAMENTE EM LÍNGUA INGLESA.

10. Você já teve acesso às Orientações curriculares elaboradas pela SEME do município onde atua? Se sim, você considera que essas orientações podem auxiliar o seu trabalho como professor(a)?

SIM TENHO ACESSO ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES, MAS NÃO HÁ COMO TOMÁ-LAS COMO ÚNICO DIRECIONAMENTO. UTILIZO MATERIAL DIDÁTICO

VOLTADO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I  
COMO GUIA: AS ORIENTAÇÕES JÁ ESTÃO  
IMPLÍCITAS NESTES LIVROS.

\_\_\_\_\_  
Autorização

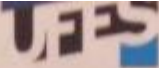
\_\_\_\_\_, autorizo a publicação das  
respostas acima, ciente de que estas serão utilizadas no anonimato.

Sem mais,

\_\_\_\_\_  
/



## Apêndice E – Questionário – Jean Pierre

  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Título da pesquisa: Formação e prática docente para o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental  
Pesquisadora: Marianna Cardoso Reis Merlo – mariannareis@hotmail.com  
Orientador: Daniel Ferraz, Ph.D.

Prezado respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor a formação docente para o ensino de inglês para crianças na rede pública do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_  
Idade: 46 anos  
Município onde atua: Serra  
Tempo de atuação na rede municipal de ensino: 04 anos  
Regime de trabalho: ( ) Professor(a) efetivo(a) ☒ Designação temporária

1. Qual é sua formação acadêmica para o ensino de inglês para crianças?  
Diploma Licenciatura em Português e Inglês

2. Em que instituição de ensino se formou? Em que ano?  
UNISEB COC / 2012

3. Discorra sobre a relevância de sua graduação para auxiliá-la(o) no ensino de inglês para crianças.

Não. Ela levou o Ensino Fun-  
damental II.

4. Como foram suas primeiras experiências como professor(a) de crianças? Discorra sobre o preparo das aulas, as aulas em si e como você se sentiu na ocasião.

Foi uma experiência desafiadora.  
As aulas foram preparadas com  
base na ludicidade, com jogos  
e brincadeiras.

5. Você já participou de algum curso de formação continuada direcionado ao ensino de inglês para crianças, oferecido pela rede municipal onde você atua? Favor detalhar os motivos para sim ou para não.

Não. A partir do ano de 2015  
concorrei a uma vaga de diretora  
e continuei deixando vaga a procura.  
A Secretaria de Educação não con-  
sagui outra pessoa para dar os  
formadores de inglês em 2016.

6. Em sua opinião, os cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal onde você atua são relevantes para auxiliá-lo(a) no ensino de inglês para crianças? Por quê?

Sim. São relevantes devido a falta  
de experiência de materiais, dicas  
de como melhorar as aulas, com  
planejamentos mais dinâmicos e  
lúdicos.

7. Você já participou de algum outro curso de formação continuada direcionado ao ensino de inglês para crianças (ex.: especialização, aperfeiçoamento, workshop, etc.)? Se sim, favor detalhar sobre o curso.

*Não.*

8. Em sua opinião, as demandas de seu trabalho como professor(a) permitem/ incentivam a sua participação em cursos de formação continuada? Por quê?

*Sim. Devido ao inglês aqui em sala há ainda um projeto nas formações continuadas, busca-se trazer experiências que vão marcar em sala de aula os estudantes.*

9. A LDB considera opcional o ensino de língua estrangeira até o 5º ano do ensino fundamental. Em sua visão, isso afeta o seu trabalho como professor(a)? Como?

*Instante afetado. A falta de interesse por parte dos gestores municipais de saber de alguma obrigatoriedade na grade do ensino fundamental.*

10. Você já teve acesso às Orientações curriculares elaboradas pela SEME do município onde atua? Se sim, você considera que essas orientações podem auxiliar o seu trabalho como professor(a)?

*Sim. As orientações nortearam todos os planos de ensino dos (des) 1º aos 5º anos.*



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a publicação das  
respostas acima, ciente de que estas serão utilizadas no anônimo.

Assinatura \_\_\_\_\_

### **Apêndice F – Roteiro para entrevista**

Em primeiro lugar, muito obrigada pela participação nesta pesquisa.

1. Como você se sentiu ao participar desta pesquisa?
2. Você acha que minha presença em sala de aula alterou o comportamento dos alunos com você?
3. Você acha que minha presença alterou a sua atuação em sala de aula?
4. Você acha que o fato de estar sendo acompanhada(o) em suas aulas alterou o modo com que você planejou suas aulas?
5. Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à educação de inglês para crianças?

## Apêndice G – Transcrição de entrevista: Jean Pierre

JP: In English or in Portuguese?

P: In Portuguese

JP: Portuguese, ufa

P: Ok ((risos)). [nome do educador] em primeiro lugar muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa... é:: acho que essa integração de escola e universidade é importantíssima... né?

JP: Ela precisa ser mais efetiva né

P: Verdade

JP: Sua pesquisa trouxe para nós aqui... principalmente pelo inglês ser um projeto aqui na prefeitura de Serra eu acho que vai agregar muito eu não sei se ((risos)) eu consegui colaborar com as coisas aí

P: Nossa com certeza

JP: mas com certeza ela vai agregar bastante é::

P: Com certeza

JP: essa junção né da da... academia com... é: nós aqui no chão da escola

P: Verdade... e aí como que você se sentiu participando desta pesquisa?

JP: Olha primeiro foi um prazer enorme né... de poder estar... conversando contigo né... no carro aquela vez com a [nome da educadora] que colocou nós dois para conversarmos... eu senti assim... muito legal... foi muito bom você ter estado aqui conosco... nos ajudando... nos apoiando e:: vendo como que realmente como é tratado o inglês... por... o inglês ser um projeto de 2014 para 2015 aqui na Serra... muita coisa ainda precisa melhorar... por exemplo nós não- nós temos umas diretrizes que são nos dadas para que nós possamos planejar o ano... porém dentro disso você tem as suas liberdades de atuação por nós não temos o livro didático... não que o livro didático vai ser algo que vai nos prender

P: Uhum

JP: Mas ele vai nortear então se fosse é: um livro didático atrelado ao que nós fazemos, à necessidade que nós temos aqui na escola... nós poderíamos avançar mais em mais situações... É... você percebeu lá na escolha dos livros é... como que é feita essa dinâmica dos sexto ao nono anos do inglês... e nós aqui nós ficamos assim muito no lúdico... muita música... é brincadeira... eu levo eles para brincarem ali no pátio... eu trago música e a base é o que eles me dão mas eu consigo fazer algo que não está dentro daquelas normas, daquelas diretrizes... porque senão vai ficar muito... como é que eu posso dizer... não vamos atingir o que nós queremos dentro daquilo ali... podemos nos frustrar e também nós temos que atrelar isso à realidade da escola... vou dar um exemplo muito clássico do que eu tive que fazer agora no final do ano... a pedagoga pediu para ensaiar *Oh Happy day* com os quintos anos... não tem nada disso na:... explicando o que que tem que fazer dentro daquelas diretrizes

P: Uhum

JP: Mas eu tive que parar o que eu estava fazendo pra poder... eles terem uma noção, pra eles poderem cantar na formatura que foi dia 13 agora... de dezembro de 2016

P: e eles cantaram?

JP: Cantaram junto com de manhã

P: que legal:

JP: então a professora de manhã a Bárbara conseguiu alguém pra trazer pra tocar o violino de manhã... e de tarde nós começamos pra eles poderem ter pra eles saberem o que eles iam cantar

P: Uhum

JP: Pra reforçar aquilo que- na verdade quem tomou a frente foi a Barbara de manhã, que é a outra professora de inglês... pra eles poderem ter essa... essa noção... mas a participação foi muito boa foi muito bacana, é a primeira vez que eu sou alvo de pesquisa ((risos))

P: ((risos))

JP: mas eu não sei se está indo muito bem vamos lá

P: Ok. E você acha que... a minha presença na sala de aula alterou o comportamento dos alunos para com você?

JP: Não... não porque eles te viam como... mais uma professora

P: Uhum

JP: Então na verdade tudo aquilo que eu passei ali com você e você viu que em algumas situações eu tinha que ser um pouco mais ríspido... eles te viram como uma professora e não como uma visitante... então na verdade por um lado foi muito bom... pra você perceber como que é esse aluno principalmente do quinto ano... como que ele vem pra escola... ele é o mais velho da escola... ele é aquele que manda digamos assim

P: eles acham que mandam né ((risos))

T: Mandam é... mas quando eles passam para o fund. dois ((fundamental II)) eles são os mais novos... então eles têm que mandar tem que mandar aqui

P: ((risos))

JP: nesse ano e ponto final mas em relação a isso não eu achei que não-

P: não mudou em nada

JP: não mudou em nada

P: E você acha que a minha presença alterou a sua atuação?

JP: Bastante

P: Como?

JP: Eu tive que me policiar muito

P: Se policiar?

((JP balança a cabeça afirmativamente))

P: como assim?

JP: Me policiar naquilo que eu ia falar, naquilo que eu ia explicar, naquilo que eu ia falar inglês, porque tinha alguém que estava no mestrado que sabe mais inglês do que eu

P: Ah [nome do educador]!

JP: Verdade... verdade... Eu ficava assim "caraca se eu falar isso errado ela pode me corrigir"... não me corrigir no sentido de de humilhação não entendeu? Mas assim "olha [nome do educador] faz... melhora isso aqui?" eu de um primeiro momento teria vergonha mas depois eu me senti muito seguro na sua presença aqui porque a sua postura, a sua pessoa, Marianna

P: Uhum

JP: é:: me deu mais ...segurança

P: Que bom

JP: De estar ali... de entrar com você... de ver... de você estar ali- tanto que quando você parou de vir... "cadê aquela outra professora professor não vai vir mais não?"

P: Eles perguntaram?

JP: perguntaram durante semanas... eu falei assim “olha ela não vai poder vir mais porque ela está resolvendo alguns problemas particulares” “ ah que pena gostava tanto dela”

P: ((risos))

JP: Então eles já tinham você como parte da aula de inglês... E isso foi bacana... E o medo né de estar errando de não... algumas posturas né, igual... agora lá na sala lá do primeiro ano a forma como eu sou- eu tentei ser o mais natural possível

P: Uhum

JP: sabe como é? mas não foi um medo de de... como eu posso dizer... qual que é a palavra de errar mesmo sabe? aquela questão assim pô tem alguém-

P: Tem alguém observando

JP: tem alguém me observando... mas não que essa observação trouxesse em um primeiro momento Uma... crítica destrutiva não

P: Sim

JP: Tanto que eu nem li ainda o seu trabalho aquele esboço que você fez

P: Uhum

JP: Mas assim-

P: você esperava isso de mim?

JP: O que?

P: que eu... pontuasse algumas coisas da sua aula?

JP: eu achei que você ia fazer... eu achei que você ia fazer...

P: Uhum

JP: eu achei que em algum momento você ia falar “ó faz isso... tenta fazer isso... você errou nisso... ó... você gritou assim... você fez assado” então... não que você tivesse essa obrigação

P: Uhum

JP: Mas como... a pesquisa em si... ela traria o embasamento para que você pudesse fazer isso, eu achei que você talvez fosse falar isso “olha [nome do educador]” ó... vou dar um exemplo em relação a quando você me deu o DVD

P: Uhum

JP: Quando você me deu o DVD que eu errei lá na hora do... que você falou assim depois “mas é que você foi com tanta segurança que eu achei que você”-

P: É ((risos))

JP: mas se você falasse na hora assim “[nome do educador] faz assim?” bacana... seria bacana... eu sou assim... super aberto em relação a esse tipo de coisa... porque você me deixou muito seguro em relação a esse tipo de situação

P: Uhum

JP: Eu não vi em você uma postura antipática, antiética, jamais... vi que em determinado momento você começou a gostar daquilo ali, de estar com as crianças

P: Uhum

JP: De estar vendo... e:: não sei... que você poderia né que você teria essa obrigação... mas que seria interessante

P: entendi

JP: por conta de... de uma carga mais experiente... principalmente por esse embasamento teórico que você tem que é maior

P: Então [nome do educador], eu acho que você é mais experiente do que eu

JP: Ah sou

P: em dar aula pra criança... de verdade

JP: eu chego lá ainda ((tosse))

P: Ah ((risos)) é: aí:: mas a gente pode trocar ideias também e tal

JP: com certeza

P: Mas é legal também em saber que você esperava isso é... que eu te desse um feedback assim

JP: Esperava no sentido de ter assim como você está vindo da academia... de falar bem assim “olha nós estamos vendo que essa essa forma de você explicar tal coisa... podia fazer melhor assim?... tenta fazer assim?” porque eu sou sozinho aqui

P: Uhum

JP: Eu não tenho ninguém pra poder- eu não tenho ninguém não... eu não tenho alguém que chegue pra mim falando assim “você não está fazendo certo, beleza? Melhora”

P: Entendi

JP: “você está fazendo errado hein” “oh não vai por esse caminho não” “faz desse jeito”

P: Então você sente falta de um tipo de acompanhamento

JP: Sinto... porque... porque o inglês, como ele é um projeto, como eu expliquei aqui na resposta... se eu não fizer bem feito vai para a secretaria de educação “olha aquele professor de inglês dá uma aula que é uma porcaria” então pra que que eles vão querer ter professor de inglês aqui no ano que vem?

P: Entendi

JP: Entendeu... Como nós não tivemos formação... Como os nós não tivemos formação... Como nós não tivemos formação então seria interessante essa... essa... essas sugestões para as aulas

P: Entendi... Ok vamos trabalhar nisso

JP: Como uma consultora na verdade

P: Tá. E:: pra terminar, na sua opinião qual é a importância de pesquisas como esta, direcionadas à educação de inglês para crianças... o que você acha?

JP: Fantástico... eu acho que devia ter mais... eu acho que precisamos de mais... porque... vai... trazer o profissional, o professor de inglês como professor mesmo dentro de qualquer rede... seja na estadual seja na municipal... no fund. I ((ensino fundamental I)) acontece o seguinte, o professor diante dos outros colegas... ele é visto como planejamento e isto eu quebro... eu quebro... eu: quebro quantos paradigmas forem necessários... quantas coisas forem necessárias pra... na minha postura eu sou um profissional... fiz faculdade sou de área específica e quero ser respeitado como professor... então essas pesquisas podem nos dar mais embasamento e reforçar mais ainda o papel do professor de inglês... nós somos tão importantes como qualquer pessoa... Dentro da escola... eu estou falando qualquer pessoa dentro da escola em relação de- de lá daquela pessoa que nos ajuda a deixar a sala limpa à direção... então o profissional de inglês... ele dentro de um país monolíngue como o nosso... ele... deveria ser mais respeitado pelos colegas... E essas pesquisas como é uma educação crítica... ela precisa pontuar, ela precisa ter mais pesquisadores vindo nas escolas debatendo com os professores... tendo reunião com os professores de inglês... levando eles convidando pra discutir dentro da universidade... trazendo novas coisas... trazendo novas propostas porque se não o profissional de inglês vai ser tratado como o profissional do PL ((planejamento))... e isso eu detesto isso eu não isso eu não isso eu não concordo

P: Concordo plenamente com você [nome do educador]... e que pena que a gente é visto assim ainda

JP: Ainda... mas vai mudar

P: Vai

JP: vai mudar

P: Muito bom, muito obrigada

JP: muito de nada

**Apêndice H – Transcrição de entrevista: Kioko**

P: [nome da educadora] primeiramente muito obrigada pela sua participação aqui nesta pesquisa... e eu queria saber como que você se sentiu participando da minha pesquisa de mestrado?

K: Ahn... em primeiro lugar eu me senti... me senti lisonjeada né, por você ter me procurado... tem tantos professores né? na rede, e como a gente já trabalhou juntas eu me senti muito à vontade para responder sim ou não

P: Uhum

K: Ao seu... ao seu convite

P: Que bom que você respondeu sim ((risos))

K: ((risos)) tá... a segunda pergunta?

P: Uhum. Você acha que a minha presença na sala de aula alterou o comportamento dos alunos com você?

K: Eu acho que no começo sim... porque era novidade, então nas duas primeiras aulas eles ficavam assim naquela coisa de novidade... quando você não vinha eles perguntavam de você, eles não entendiam que era só uma vez por semana

P: Hum tá

K: Mas depois eles acabaram se acostumando... eu achei que... mais... assim depois das duas primeiras aulas eu achei que eles estavam mais tranquilos em relação à sua presença lá

P: Que bom... e você... você acha que a minha presença alterou a sua atuação como professora?

K: nas primeiras aulas sim, porque eu queria também deixar você mais à vontade... queria... também fazer com que os alunos percebessem que você estava ali... pra somar, ou pra você ficar invisível então... eu fiquei meio preocupada em dar aula e fazer esse intermédio aí entre você e os alunos

P: Tá... e o seu-

K: Depois eu nem percebia que você estava lá ((risos))

P: ((risos))

K: Eu esquecia

P: que bom... o objetivo eu acho que é esse né, da gente vir bastante tempo porque uma hora até esquece que eu estou aqui... e o seu planejamento, você acha que a minha presença aqui alterou a forma como você planejou as aulas?

K: Não, o que eu aconteceu foi de eu adaptar algumas coisas... eu pensava assim "ah, essa semana eu vou fazer... eu vou passar um vídeo legal... ah, então eu vou deixar quando a Mari estiver aqui porque aí vai ser uma aula mais legal, não vai ser uma coisa assim só de ficar fazendo atividade"

P: Uhum... ah tá

K: Houve essa adaptação em algumas aulas

P: Uhum... E na sua opinião qual é a importância de pesquisas direcionadas a educação de inglês para crianças?

K: Eu acho que é fundamental porque... na universidade mesmo eu... não me lembro de ter visto... de ter tido acesso a nenhuma pesquisa nesse sentido de ter alguma bibliografia nesse sentido de ter algum professor direcionando a disciplina para crianças... fala-se muito de ensino fundamental mas fundamental assim... a partir do quinto ano né que é o que tá na LDB

P: Sim

K: Então não sei se é um despreparo também dos profissionais da universidade... a gente vê muito pouco lá pouco mesmo o que eu fazia... era... quando tinha alguma disciplina assim que dava para a gente escolher aí na medida do possível eu direcionava para criança porque tinha a ver com a minha prática também né

P: Uhum

K: Eu já tinha experiência nessa área... mas deles para a gente muito pouco

P: Você quando fez é: a graduação você já tinha experiência em dar aula pra criança?

K: Já já eu já dava aula... há uns... quatro anos

P: Ah: legal... então muito do que você sabe, muito do que você faz vem da sua prática, da sua experiência

K: Vem muito mais da minha prática do que da academia... a graduação eu busquei pra validar uma prática que eu já tinha

P: Ah: entendi

K: Porque eu queria que... eu queria justamente isso, poder fazer concurso né

P: Uhum

K: Eu não queria só dar aula de inglês, eu queria ser professora... aí você tem que ter uma graduação para isto

P: Entendi... tá bom [nome da educadora]... muito obrigada

K: De nada



## Apêndice I – Notas: Observação JP1

ANO	3	TERÇA	2016	18ª SEMANA
MAIO		WEDNESDAY	(13 - 24)	WEEK
MAY		DIENSTAG		18. WOCH
ANOTAÇÕES	IMPORTANTES			
US\$				
<p>① Data: 04/05 Horário: [redacted] Sala: EMEF [redacted] Serva - ES</p> <p>② Prof. Observado: [redacted] Inglês, a partir de 2013</p> <p>③ Início: 13h16</p> <p>④ Salas amplas, bem arejadas</p> <p>⑤ de armários, ventiladores, mesa p/ prof.</p> <p>⑥ 1ª aula - 5º ano D - 21 alunos</p> <p>⑦ 2ª - 8º ano G - 23 alunos + 1 T</p> <p>⑧ 3ª - 3º ano F - 20</p> <p>⑨ 4ª - 4º ano D - 22</p> <p>⑩ 5ª - 5º ano E - 20</p> <p>⑪ Prof usa currículo de compras</p> <p>⑫ 3 andares, sala de prof.</p> <p>⑬ sala de artes, informática, sala extra</p> <p>⑭ Cada andar uma sala de coordenação</p> <p>⑮ Quadra poliesportiva, estacionamento</p>				

ANO	4	QUARTA	2016	19ª SEMANA
MAIO		THURSDAY	(25 - 31)	WEEK
MAY		MITTWOCH		19. WOCH
ANOTAÇÕES	IMPORTANTES			
US\$				
<p>① Escola grande T; Hoje tem visita heim!</p> <p>② 5º ano D [redacted]</p> <p>③ Prof. [redacted] explica de forma mt didática o meu papel</p> <p>④ Uso do currículo / carregou o material</p> <p>⑤ Good report</p> <p>⑥ no notebook (suggestion)</p> <p>⑦ S helps T write date on board</p> <p>⑧ To start T write the lord's prayer in English</p> <p>⑨ T proposes to pray in Portuguese and in English</p> <p>⑩ - Tio, não tenho caderno (ex)</p> <p>⑪ Pronunciation</p>				





MAIO	SABADO	2016	18ª SEMANA
MAIO	SABADO	(178 - 206)	18ª SEMANA
MAIO	SABADO		18ª SEMANA
MAIO	SABADO		18ª SEMANA
7	SABADO		18ª SEMANA
8	SABADO		18ª SEMANA
9	SABADO		18ª SEMANA
10	SABADO		18ª SEMANA
11	SABADO		18ª SEMANA
12	SABADO		18ª SEMANA
13	SABADO		18ª SEMANA
14	SABADO		18ª SEMANA
15	SABADO		18ª SEMANA
16	SABADO		18ª SEMANA
17	SABADO		18ª SEMANA
18	SABADO		18ª SEMANA
19	SABADO		18ª SEMANA
20	SABADO		18ª SEMANA
21	SABADO		18ª SEMANA
22	SABADO		18ª SEMANA
23	SABADO		18ª SEMANA
24	SABADO		18ª SEMANA
25	SABADO		18ª SEMANA
26	SABADO		18ª SEMANA
27	SABADO		18ª SEMANA
28	SABADO		18ª SEMANA
29	SABADO		18ª SEMANA
30	SABADO		18ª SEMANA
31	SABADO		18ª SEMANA

7

8 T: A escola publica e a univ. de um su parciais

9

10 I proposes activity for a other's day. Ss should copy from the board "happy mother's day" and draw a picture in ~~groups~~ <sup>groups</sup> <sup>is very my</sup> <sup>mean</sup>

11

12 Ss are very motivated to work in groups.

13

14 Coordinator speaks English.

15

16 8

17 Sometimes Ss don't lead, only play and sing

18

19 I don't clack/praise

20

21 DT. Since February

22

23 Special S interacts very well

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

- Took pictures back from last class on the board some SS hadn't copied.

- I invites Suho had finished to solve the math problems on board.

Some Ss standing near the board, very interested, while others were goofing off.

17 A S starts crying. T gives attention for  
her and calls the S's attention outside  
the classroom

- After that,  $S_s$  get calmer. Tado  $S_s$  write on the board.

- T praises S before calling his attention

- checks the bag asking us to write on the board. - give them a lot of attention

- I don't seem to understand what they're supposed to do.

-No ducking

QUARTA  
MIÉRCOLES  
WEDNESDAY  
MITTWOCH

11

MAYC  
MAY  
MAY

19<sup>a</sup> SEMANA  
19<sup>a</sup> SEMANA  
19<sup>a</sup> WEEK  
19<sup>a</sup> WOOCHE

QUARTA  
MIERCOLES  
WEDNESDAY  
MITTWOCH

MAY  
MAY  
MAY



## Apêndice J – Notas: Observação JP2

Observation		Date	
Observer	US\$	Month	Year
Obs. 2		April	2014
1805. Same D			
<p>SE D</p> <p>half of the class recording library's T. proposes activity w/ dictionaries (where?) None (outside)</p> <p>Verb Have</p> <p>SS write sentences about things they have Classroom egg using pictures</p> <p>SS are very interested about using pics BUT: I have bike (T says "a")</p> <p>Board: I have you have</p> <p>SS playing bafu at the back</p> <p>T goes around helping</p> <p>T writes on SS' notebooks</p> <p>Most SS are doing the task.</p> <p>T doesn't personalize the egg (Ex: My brother has...)</p> <p>T writes translation (Tie tans)</p> <p>T talks about the goal of the lesson</p> <p>He points out the names in English (doesn't elicit from them) Ex: bike, smartphone</p> <p>He finishes class saying greetings</p>			

MANO MAY MAY MAY	19	QUINTA LEVES THURSDAY DOVESEING	2016 (141 286)	20ª SEMANA 20ª SEMANA 20ª SEMANA 20ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Assinatura				
3ºF	2ºG-T mistake day		US\$	

- T gets class in English
- T sets goal: question/answer (shopping)
- T models out (one is only) (but then's question)
- T's instructions are quite long
- Pair work (T gives instructions first and then sets pair work)
- T writes ex in two lines (will they under stand it's a ~~sentence~~) chunk
- Ex's not a sentence
- T uses leaflet from supermarket, Good practice of literacy, but poorly exp. Hygiene talks about dollars
- Some Ss seem very interested, whilst others just go off with ex, few board
- T writes part / English (He says number in port)
- T asks names in Portuguese
- T when + help them be autonomous learn what they are dependent of the teacher all the time.
- T shows Ss mistakes as a model for the ones who haven't finished
- T says it's ok, Ss will be graded for the activity, but doesn't check everybody's work
- Ss are calm since it's not a hot day and they seem interested in the activity

MANO MAY MAY MAY	20	SEXTA VERDES FRIDAY FRIEDAY	2016 (141 286)	21ª SEMANA 21ª SEMANA 21ª SEMANA 21ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Assinatura				
			US\$	

- T praises Ss
- Ss leave the board
- T asks Ss constantly to sit down, not of them obey, but soon all over the place
- T has to be really loud sometimes
- T finishes class by giving them neg. feedback on Ss' behaviour. Ss interrupt a lot
- T had planned another activity, but ~~didn't have~~ didn't have time
- T promises to keep them during break next class
- T checks task by asking Ss who have finished to raise their hands
- T compares classes' progress with other groups
- T says he won't ask them to do pair work again
- He says other 3rd graders will have five days once they have finish all the content
- 1º and 2º - T took 20 min to take Ss up to pairs.
- Someone has broken a S's pen
- S'm not an English teacher, I'm a teacher.
- A S is listening to music
- Ss quiet T in English



band again so ss can have another chance to copy.

20*	SEMANA
20*	SEMANA
20*	WEEK
20*	WOCHE

- I introduced <sup>new</sup> parts of the body.
- I gives them a hand.

[illegible]

Year	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1990	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Downloaded from <http://ajph.org/> on November 10, 2015

MAAC  
MAAC  
MAAC  
MAAC

-H<sub>2</sub>O takes the  $\delta^+$  T's down  
-T has to yell with Ss.

- the principal comes to class
- the principal is also to principal's speech

- Always up without doing the activity
- Don't let it's others to deal w/ Ss the next

where  $\Delta S$  shows the band

1 - Dia do Trabalho  
 2 - Dia do Consumidor  
 3 - Dia do Índio  
 4 - Dia do Professor  
 5 - Dia do Acolhido do Serviço  
 6 - Dia do Trabalhador Rural  
 7 - Dia do Trabalhador da Saúde  
 8 - Dia do Trabalhador da Educação  
 9 - Dia do Trabalhador da Cultura  
 10 - Dia do Trabalhador da Comunicação  
 11 - Dia do Trabalhador da Administração  
 12 - Dia do Trabalhador da Indústria  
 13 - Dia do Trabalhador do Comércio  
 14 - Dia do Trabalhador da Construção  
 15 - Dia do Trabalhador da Transportes  
 16 - Dia do Trabalhador da Energia  
 17 - Dia do Trabalhador da Alimentação  
 18 - Dia do Trabalhador da Habitação  
 19 - Dia do Trabalhador da Segurança  
 20 - Dia do Trabalhador da Justiça  
 21 - Dia do Trabalhador da Defesa  
 22 - Dia do Trabalhador da Ciência  
 23 - Dia do Trabalhador da Tecnologia  
 24 - Dia do Trabalhador da Informação  
 25 - Dia do Trabalhador da Comunicação Social  
 26 - Dia do Trabalhador da Arte  
 27 - Dia do Trabalhador da Música  
 28 - Dia do Trabalhador da Literatura  
 29 - Dia do Trabalhador da Cinema  
 30 - Dia do Trabalhador da Teatros  
 31 - Dia do Trabalhador da Dança  
 32 - Dia do Trabalhador da Arquitetura  
 33 - Dia do Trabalhador da Engenharia  
 34 - Dia do Trabalhador da Medicina  
 35 - Dia do Trabalhador da Enfermagem  
 36 - Dia do Trabalhador da Odontologia  
 37 - Dia do Trabalhador da Psicologia  
 38 - Dia do Trabalhador da Sociologia  
 39 - Dia do Trabalhador da Antropologia  
 40 - Dia do Trabalhador da Geografia  
 41 - Dia do Trabalhador da História  
 42 - Dia do Trabalhador da Filosofia  
 43 - Dia do Trabalhador da Teologia  
 44 - Dia do Trabalhador da Religião  
 45 - Dia do Trabalhador da Espiritualidade  
 46 - Dia do Trabalhador da Cultura Popular  
 47 - Dia do Trabalhador da Cultura Urbana  
 48 - Dia do Trabalhador da Cultura Rural  
 49 - Dia do Trabalhador da Cultura Indígena  
 50 - Dia do Trabalhador da Cultura Afro-brasileira  
 51 - Dia do Trabalhador da Cultura LGBTQ+  
 52 - Dia do Trabalhador da Cultura Global  
 53 - Dia do Trabalhador da Cultura Local  
 54 - Dia do Trabalhador da Cultura Regional  
 55 - Dia do Trabalhador da Cultura Nacional  
 56 - Dia do Trabalhador da Cultura Internacional  
 57 - Dia do Trabalhador da Cultura Transnacional  
 58 - Dia do Trabalhador da Cultura Globalizada  
 59 - Dia do Trabalhador da Cultura Desglobalizada  
 60 - Dia do Trabalhador da Cultura Pós-moderna  
 61 - Dia do Trabalhador da Cultura Moderna  
 62 - Dia do Trabalhador da Cultura Contemporânea  
 63 - Dia do Trabalhador da Cultura Clássica  
 64 - Dia do Trabalhador da Cultura Antiga  
 65 - Dia do Trabalhador da Cultura Medieval  
 66 - Dia do Trabalhador da Cultura Renascentista  
 67 - Dia do Trabalhador da Cultura Barroca  
 68 - Dia do Trabalhador da Cultura Neoclássica  
 69 - Dia do Trabalhador da Cultura Romântica  
 70 - Dia do Trabalhador da Cultura Impressionista  
 71 - Dia do Trabalhador da Cultura Modernista  
 72 - Dia do Trabalhador da Cultura Pós-modernista  
 73 - Dia do Trabalhador da Cultura Contemporânea  
 74 - Dia do Trabalhador da Cultura Global  
 75 - Dia do Trabalhador da Cultura Local  
 76 - Dia do Trabalhador da Cultura Regional  
 77 - Dia do Trabalhador da Cultura Nacional  
 78 - Dia do Trabalhador da Cultura Internacional  
 79 - Dia do Trabalhador da Cultura Transnacional  
 80 - Dia do Trabalhador da Cultura Globalizada  
 81 - Dia do Trabalhador da Cultura Desglobalizada  
 82 - Dia do Trabalhador da Cultura Pós-moderna  
 83 - Dia do Trabalhador da Cultura Moderna  
 84 - Dia do Trabalhador da Cultura Contemporânea  
 85 - Dia do Trabalhador da Cultura Clássica  
 86 - Dia do Trabalhador da Cultura Antiga  
 87 - Dia do Trabalhador da Cultura Medieval  
 88 - Dia do Trabalhador da Cultura Renascentista  
 89 - Dia do Trabalhador da Cultura Barroca  
 90 - Dia do Trabalhador da Cultura Neoclássica  
 91 - Dia do Trabalhador da Cultura Romântica  
 92 - Dia do Trabalhador da Cultura Impressionista  
 93 - Dia do Trabalhador da Cultura Modernista  
 94 - Dia do Trabalhador da Cultura Pós-modernista  
 95 - Dia do Trabalhador da Cultura Contemporânea  
 96 - Dia do Trabalhador da Cultura Global  
 97 - Dia do Trabalhador da Cultura Local  
 98 - Dia do Trabalhador da Cultura Regional  
 99 - Dia do Trabalhador da Cultura Nacional  
 100 - Dia do Trabalhador da Cultura Internacional

Journal Pre-proof

22/23  
MAIO





## Apêndice K – Notas: Observação JP3

24		TERÇA MARTES 21 <sup>st</sup> SEMANA DESEMA 116-2711	2016	21 <sup>st</sup> SEMANA 21 <sup>st</sup> SEMANA WEEK 21 <sup>st</sup> WOCH
ANOTAÇÕES	IMPORTANTES			
Ask to use the lex but only speak Portuguese		US\$		
<p>⑤ S.D. T says he's going to work on a text He calls out Ss using a notebook. Ss get excited with the new device S Ss are around the T. The rest is sitting down on playing help Some Ss are not using their uniforms T threatens to collect their cards twice/3 T talks about School Project: Olympic Games T says he's going to meet S's help. They all get very excited, and he says: not now. He writes date on board. Some Ss want to see his notebook. He asks them to sit down not of them do. Tige and de outis ou de ingles? (He isn't answer) When T talks about School project, he doesn't seem very motivated and doesn't work on Ss motivation Each T is responsible for looking on country T tries to get S's cards, but can't, "next time..." Ss don't seem interested at all. T writes historical facts about the Olympics in the board in English. Explains in Portuguese "Why aren't you copying?" T doesn't answer. After he asks:</p>				

25		QUARTA MARTES 21 <sup>st</sup> SEMANA DESEMA 116-2711	2016	21 <sup>st</sup> SEMANA 21 <sup>st</sup> SEMANA WEEK 21 <sup>st</sup> WOCH
ANOTAÇÕES	IMPORTANTES			
Observation 3		US\$		
<p>⑤ Record: Olympic Games SsD before Christ Race between cities Sports competitions Even in Greece Olympic Temple Athens T asks S to do the math on the board (1874) T doesn't use any pictures to illustrate the story Ss have Naviana, but T doesn't say anything about it. T isn't use notes. All his planning is in his memory. When T writes "August", Ss pronounce it wrongly. T isn't correct their pronunciation. T talks about a "break in their planning" to work on the Olympics T goes around classroom as he speaks. What does it have to do with me in ES? "We might meet people who speak English" Hi! find info <del>about</del> about the Olympics. His instructions are not very clear, though. "Vale ponto?" T says they're going to work on values. He talks about people from 4 cultures participating Next class: Use dictionaries to work on vocab. T checks Ss' work</p>				





[illegible]

⑤ 43D

- Tweets on his computer  
 -Tweets and takes a S to do a test outside class.  
 She looks really tired.  
 -Tells out Ss.  
 -Some Ss show their H and he says he's going to "check later".  
 -Tweets on board. He writes the same words he'd written before, in 5<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> grade's classes.  
 -He writes but doesn't tell the story.  
 -Ss work quite well copying from the board.  
 -They start goofing off + asks them to do their job.  
 He didn't explain it though.
- |        |          |           |                        |
|--------|----------|-----------|------------------------|
| NAME   | DOMENICO | 2016      | PHI SPANNA             |
| MARY   | DOMENICO |           | 3 <sup>rd</sup> SPANNA |
| BLANCH | SCENTIVA | (199-250) | WEEK                   |
| 29     |          |           | 21 <sup>st</sup> WOEKE |
- Tells the story and points to the topics on the board.  
 He goes around classroom.  
 -As T tells the story, most Ss copy. I assume they're not listening.  
 -T says he's going to check Ss' HW.  
 -He goes around and checks some (not all).  
 -Ss believe grade will but some of them won't do the task.  
 -T finishes class?

09th, 2018  
 21. February  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28  
 29th, 2018  
 29. February  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

[illegible]

5. E

- Ss are quite calm today.
- T says he's going to try a 7 apperoid. Instead of asking on the history about the Olympics, he's going to ask them to work on translating a list of sports from text to English. Ss are going to use dictionaries
- T writes list on the board rather than eliciting from Ss.
- As T writes on the board, only 4 Ss are copying
- T writes today's class: translating sports.
- But Re includes "gold, silver medal" in the list.
- T ~~adds~~ distributes a piece of pamphlet for them to to "least class" activity
- T doesn't make clear what Ss are supposed to do.
- Ss get confused whether to work with the pamphlet or the dictionary.
- T guides Ss to use dictionaries. He tells them the pages where they can find the word "athletics"
- He immediately starts to explain the activity using the pamphlet ("Once you have it") T runs from last class
- He doesn't check Ss' understanding
- Some Ss work quite well others are playing or talking
- T says ex is worth 5 points
- T says he's going to correct next class
- T asks a question which is not in the dictionary.
- T doesn't check

29/30  
Manc



# Apêndice L Notas: Observação JP4

2016		2016		2016	
SEMANA	WEEK	SEMANA	WEEK	SEMANA	WEEK
1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
WEEK	WEEK	WEEK	WEEK	WEEK	WEEK
Observação 4		Observação 4		Observação 4	
US\$		US\$		US\$	

1. Data: 06/15/16 Treas

2. Subject: Olympic Rings: Score: 2.0

3. The Olympic Rings: the Olympic symbols are items, flags and torch. The primary symbol of the Olympic Games is composed by interlocking rings.

4. The rings are colored blue, black, red, yellow, green and red on a white field, known as the "Olympic Rings". The symbol is originally designed in 1912 by Baron Pierre de Coubertin.

5. 2016

6. 1912

7. 2016

8. 1912

9. 2016

10. 1912

11. 2016

12. 1912

13. 2016

14. 1912

15. 2016

16. 1912

17. 2016

18. 1912

19. 2016

20. 1912

21. 2016

22. 1912

23. 2016

24. 1912

25. 2016

26. 1912

27. 2016

28. 1912

29. 2016

30. 1912

31. 2016

32. 1912

33. 2016

34. 1912

35. 2016

36. 1912

37. 2016

38. 1912

39. 2016

40. 1912

41. 2016

42. 1912

43. 2016

44. 1912

45. 2016

46. 1912

47. 2016

48. 1912

49. 2016

50. 1912

51. 2016

52. 1912

53. 2016

54. 1912

55. 2016

56. 1912

57. 2016

58. 1912

59. 2016

60. 1912

61. 2016

62. 1912

63. 2016

64. 1912

65. 2016

66. 1912

67. 2016

68. 1912

69. 2016

70. 1912

71. 2016

72. 1912

73. 2016

74. 1912

75. 2016

76. 1912

77. 2016

78. 1912

79. 2016

80. 1912

81. 2016

82. 1912

83. 2016

84. 1912

85. 2016

86. 1912

87. 2016

88. 1912

89. 2016

90. 1912

91. 2016

92. 1912

93. 2016

94. 1912

95. 2016

96. 1912

97. 2016

98. 1912

99. 2016

100. 1912







América	US\$
Tue / Ho	

América	US\$

① T calls S's name. A S (very naughty, even) helps him.  
 - S got off as they have nothing to do.  
 - Some S's leave without permission.  
 - T says nothing and starts writing on the board.  
 - T says I run around the classroom.  
 - A S comes back with the cerpes.  
 - T asks them to copy the whole page on their notebooks. He says he's going to let them go only if they finish.  
 - They're surprised to copy and hand it back to the teacher.  
 - S's get upset (Copia tudo isso??) Num todo mundo tem que pagar o pote!  
 - T says he will finish first, will get 30 points.  
 - T says S's can work in pairs.  
 - He says there's more next class.  
 - S's still try to copy this, OK? S's still try. If S's are...  
 - A S gets off + starts screaming: the S's says, no please, I've not 3 already! I'll be expelled!  
 - I'll leave you! I'll do it, I promise. (To his friend).  
 - I'll wait no more than 3 lines, you'll see.  
 - A S has to leave because her mother is doubting. She puts ~~away~~ her material and leaves. T doesn't ~~copy~~ give her instructions.

② A S is drawing. T: Why aren't you copying?  
 - S's work pretty quietly, even though they have no idea what they're copying about.  
 - T says he's going to give 3 points to the 1st one who finishes.  
 - A S is not doing her work and T talks to her quietly. He talks to her about boyfriend. Apparently, she and her friend had a fight over a boy. T tells them to go outside and talk it over. (They come back and get to go outside and talk it over. (They come back and get to go outside and talk it over.)  
 - T says he's going to read the handouts he uses in class.  
 - T puts away his stuff.  
 - The naughty S's want very hard.  
 - Some S's of other classes come to pick S's up.  
 - A S shows his handout: look at what I stole how to do!!  
 - A S has finished. T checks her work. T collects handouts. Only one S has finished.  
 - S's put away their stuff.  
 - Coordinator asks S's to go downstairs.  
 - He finishes class.



## Apêndice M – Notas: Observação JP5

ANO 2016 JAN FEB MAR APR MAY JUN JUL AUG SEP OCT NOV DEC	7	TERÇA MARTES TUESDAY DIENSTAG	2016 (199-207)	22ª SEMANA 22ª SEMANA WEEK 22. WOCH
ANOTACOES	Observação 5	ANOTAÇÕES IMPORTANTES	08/06	US\$
<p>⑤ <b>Carne D</b></p> <p>- T greets Ss and tells he's going to call them out and then do an activity related to sports he's going to explain later.</p> <p>- T sits at the back of the class. He uses his notebook to register Ss' absence.</p> <p>- A S asks me what "My English notebook" means.</p> <p>- S says "Teacher told us..." to a S and she asks: what is that?</p> <p>- A S T drops by to hand in the folder 'evening class'.</p> <p>- While T talks about the Olympics, Ss don't seem very interested.</p> <p>- T and Ss are playing and T interrupts his speech.</p> <p>- After Ss clap.</p> <p>- T wants to check Ss' HW on their notebooks (but they're not supposed to have one, T says he's going to grade it).</p> <p>- A S says he's used his science notebook.</p> <p>- T checks HW and hands in the piece of paper.</p> <p>- Ss are very calm.</p> <p>- T's not writing down names of Ss who did the HW, although he said he's going to grade it.</p>				

ANO 2016 JAN FEB MAR APR MAY JUN JUL AUG SEP OCT NOV DEC	8	QUARTA MERCULDES WEDNESDAY MITTWOCHE	2016 (198-206)	23ª SEMANA 23ª SEMANA WEEK 23. WOCH
ANOTACOES		ANOTAÇÕES IMPORTANTES		US\$
<p>⑥ T and Ss start goofing off.</p> <p>- T calls him two minutes.</p> <p>- Ss call him two minutes.</p> <p>- A S asks me what Ss's supposed to do as I tell her, she looks puzzled and mutters to herself 'but why?' the same S says 'is that all?'</p> <p>- T gives the ones who haven't done the activity a second chance and tells them they can sit together and do the ex. As they don't have the dictionaries, I assume they're supposed to copy.</p> <p>- Next Ss sit together in groups, even those who have already done.</p> <p>- I don't practice the vocab and doesn't help it to Ss' lives.</p> <p>- Those who've already done it, help a friend or do nothing.</p> <p>- Each one copies their own.</p> <p>- T asks Ss to organize their desks. Most of them don't.</p> <p>⑦ <b>Carne G</b></p> <p>- T greets Ss and says he's going to call them out.</p> <p>- Ss are copying from the board.</p> <p>- T goes to the back of the class and turns on his notebook. He uses his microphone now.</p> <p>- Ss goof off.</p>				

[illegible][illegible]



**11**

SABADO  
21 JUN 2016

21ª SEMANA  
21 JUN 2016

22ª SEMANA  
22 JUN 2016

23ª SEMANA  
23 JUN 2016

24ª SEMANA  
24 JUN 2016

25ª SEMANA  
25 JUN 2016

26ª SEMANA  
26 JUN 2016

27ª SEMANA  
27 JUN 2016

28ª SEMANA  
28 JUN 2016

29ª SEMANA  
29 JUN 2016

30ª SEMANA  
30 JUN 2016

31ª SEMANA  
31 JUN 2016

32ª SEMANA  
32 JUN 2016

33ª SEMANA  
33 JUN 2016

34ª SEMANA  
34 JUN 2016

35ª SEMANA  
35 JUN 2016

36ª SEMANA  
36 JUN 2016

37ª SEMANA  
37 JUN 2016

38ª SEMANA  
38 JUN 2016

39ª SEMANA  
39 JUN 2016

40ª SEMANA  
40 JUN 2016

41ª SEMANA  
41 JUN 2016

42ª SEMANA  
42 JUN 2016

43ª SEMANA  
43 JUN 2016

44ª SEMANA  
44 JUN 2016

45ª SEMANA  
45 JUN 2016

46ª SEMANA  
46 JUN 2016

47ª SEMANA  
47 JUN 2016

48ª SEMANA  
48 JUN 2016

49ª SEMANA  
49 JUN 2016

50ª SEMANA  
50 JUN 2016

51ª SEMANA  
51 JUN 2016

52ª SEMANA  
52 JUN 2016

53ª SEMANA  
53 JUN 2016

54ª SEMANA  
54 JUN 2016

55ª SEMANA  
55 JUN 2016

56ª SEMANA  
56 JUN 2016

57ª SEMANA  
57 JUN 2016

58ª SEMANA  
58 JUN 2016

59ª SEMANA  
59 JUN 2016

60ª SEMANA  
60 JUN 2016

61ª SEMANA  
61 JUN 2016

62ª SEMANA  
62 JUN 2016

63ª SEMANA  
63 JUN 2016

64ª SEMANA  
64 JUN 2016

65ª SEMANA  
65 JUN 2016

66ª SEMANA  
66 JUN 2016

67ª SEMANA  
67 JUN 2016

68ª SEMANA  
68 JUN 2016

69ª SEMANA  
69 JUN 2016

70ª SEMANA  
70 JUN 2016

71ª SEMANA  
71 JUN 2016

72ª SEMANA  
72 JUN 2016

73ª SEMANA  
73 JUN 2016

74ª SEMANA  
74 JUN 2016

75ª SEMANA  
75 JUN 2016

76ª SEMANA  
76 JUN 2016

77ª SEMANA  
77 JUN 2016

78ª SEMANA  
78 JUN 2016

79ª SEMANA  
79 JUN 2016

80ª SEMANA  
80 JUN 2016

81ª SEMANA  
81 JUN 2016

82ª SEMANA  
82 JUN 2016

83ª SEMANA  
83 JUN 2016

84ª SEMANA  
84 JUN 2016

85ª SEMANA  
85 JUN 2016

86ª SEMANA  
86 JUN 2016

87ª SEMANA  
87 JUN 2016

88ª SEMANA  
88 JUN 2016

89ª SEMANA  
89 JUN 2016

90ª SEMANA  
90 JUN 2016

91ª SEMANA  
91 JUN 2016

92ª SEMANA  
92 JUN 2016

93ª SEMANA  
93 JUN 2016

94ª SEMANA  
94 JUN 2016

95ª SEMANA  
95 JUN 2016

96ª SEMANA  
96 JUN 2016

97ª SEMANA  
97 JUN 2016

98ª SEMANA  
98 JUN 2016

99ª SEMANA  
99 JUN 2016

100ª SEMANA  
100 JUN 2016

**11**

SABADO  
21 JUN 2016

21ª SEMANA  
21 JUN 2016

22ª SEMANA  
22 JUN 2016

23ª SEMANA  
23 JUN 2016

24ª SEMANA  
24 JUN 2016

25ª SEMANA  
25 JUN 2016

26ª SEMANA  
26 JUN 2016

27ª SEMANA  
27 JUN 2016

28ª SEMANA  
28 JUN 2016

29ª SEMANA  
29 JUN 2016

30ª SEMANA  
30 JUN 2016

31ª SEMANA  
31 JUN 2016

32ª SEMANA  
32 JUN 2016

33ª SEMANA  
33 JUN 2016

34ª SEMANA  
34 JUN 2016

35ª SEMANA  
35 JUN 2016

36ª SEMANA  
36 JUN 2016

37ª SEMANA  
37 JUN 2016

38ª SEMANA  
38 JUN 2016

39ª SEMANA  
39 JUN 2016

40ª SEMANA  
40 JUN 2016

41ª SEMANA  
41 JUN 2016

42ª SEMANA  
42 JUN 2016

43ª SEMANA  
43 JUN 2016

44ª SEMANA  
44 JUN 2016

45ª SEMANA  
45 JUN 2016

46ª SEMANA  
46 JUN 2016

47ª SEMANA  
47 JUN 2016

48ª SEMANA  
48 JUN 2016

49ª SEMANA  
49 JUN 2016

50ª SEMANA  
50 JUN 2016

51ª SEMANA  
51 JUN 2016

52ª SEMANA  
52 JUN 2016

53ª SEMANA  
53 JUN 2016

54ª SEMANA  
54 JUN 2016

55ª SEMANA  
55 JUN 2016

56ª SEMANA  
56 JUN 2016

57ª SEMANA  
57 JUN 2016

58ª SEMANA  
58 JUN 2016

59ª SEMANA  
59 JUN 2016

60ª SEMANA  
60 JUN 2016

61ª SEMANA  
61 JUN 2016

62ª SEMANA  
62 JUN 2016

63ª SEMANA  
63 JUN 2016

64ª SEMANA  
64 JUN 2016

65ª SEMANA  
65 JUN 2016

66ª SEMANA  
66 JUN 2016

67ª SEMANA  
67 JUN 2016

68ª SEMANA  
68 JUN 2016

69ª SEMANA  
69 JUN 2016

70ª SEMANA  
70 JUN 2016

71ª SEMANA  
71 JUN 2016

72ª SEMANA  
72 JUN 2016

73ª SEMANA  
73 JUN 2016

74ª SEMANA  
74 JUN 2016

75ª SEMANA  
75 JUN 2016

76ª SEMANA  
76 JUN 2016

77ª SEMANA  
77 JUN 2016

78ª SEMANA  
78 JUN 2016

79ª SEMANA  
79 JUN 2016

80ª SEMANA  
80 JUN 2016

81ª SEMANA  
81 JUN 2016

82ª SEMANA  
82 JUN 2016

83ª SEMANA  
83 JUN 2016

84ª SEMANA  
84 JUN 2016

85ª SEMANA  
85 JUN 2016

86ª SEMANA  
86 JUN 2016

87ª SEMANA  
87 JUN 2016

88ª SEMANA  
88 JUN 2016

89ª SEMANA  
89 JUN 2016

90ª SEMANA  
90 JUN 2016

91ª SEMANA  
91 JUN 2016

92ª SEMANA  
92 JUN 2016

93ª SEMANA  
93 JUN 2016

94ª SEMANA  
94 JUN 2016

95ª SEMANA  
95 JUN 2016

96ª SEMANA  
96 JUN 2016

97ª SEMANA  
97 JUN 2016

98ª SEMANA  
98 JUN 2016

99ª SEMANA  
99 JUN 2016

100ª SEMANA  
100 JUN 2016

**3 and F**

Ss come from computer class.

The coordinator asked T to ask Ss to think of a name for their game party.

Most Ss are sitting down but they're too loud.

T asks each S to choose a name and write it on the board.

"I've got to do it at once because I have to teach."

T also Ss run around the classroom.

I could have done it after Ss were engaged in an activity.

Ss have nothing to do, so they behave.

T leaves his temper.

**19**

DOMINGO  
20 JUN 2016

21ª SEMANA  
21 JUN 2016

22ª SEMANA  
22 JUN 2016

23ª SEMANA  
23 JUN 2016

24ª SEMANA  
24 JUN 2016

25ª SEMANA  
25 JUN 2016

26ª SEMANA  
26 JUN 2016

27ª SEMANA  
27 JUN 2016

28ª SEMANA  
28 JUN 2016

29ª SEMANA  
29 JUN 2016

30ª SEMANA  
30 JUN 2016

31ª SEMANA  
31 JUN 2016

32ª SEMANA  
32 JUN 2016

33ª SEMANA  
33 JUN 2016

34ª SEMANA  
34 JUN 2016

35ª SEMANA  
35 JUN 2016

36ª SEMANA  
36 JUN 2016

37ª SEMANA  
37 JUN 2016

38ª SEMANA  
38 JUN 2016

39ª SEMANA  
39 JUN 2016

40ª SEMANA  
40 JUN 2016

41ª SEMANA  
41 JUN 2016

42ª SEMANA  
42 JUN 2016

43ª SEMANA  
43 JUN 2016

44ª SEMANA  
44 JUN 2016

45ª SEMANA  
45 JUN 2016

46ª SEMANA  
46 JUN 2016

47ª SEMANA  
47 JUN 2016

48ª SEMANA  
48 JUN 2016

49ª SEMANA  
49 JUN 2016

50ª SEMANA  
50 JUN 2016

51ª SEMANA  
51 JUN 2016

52ª SEMANA  
52 JUN 2016

53ª SEMANA  
53 JUN 2016

54ª SEMANA  
54 JUN 2016

55ª SEMANA  
55 JUN 2016

56ª SEMANA  
56 JUN 2016

57ª SEMANA  
57 JUN 2016

58ª SEMANA  
58 JUN 2016

59ª SEMANA  
59 JUN 2016

60ª SEMANA  
60 JUN 2016

61ª SEMANA  
61 JUN 2016

62ª SEMANA  
62 JUN 2016

63ª SEMANA  
63 JUN 2016

64ª SEMANA  
64 JUN 2016

65ª SEMANA  
65 JUN 2016

66ª SEMANA  
66 JUN 2016

67ª SEMANA  
67 JUN 2016

68ª SEMANA  
68 JUN 2016

69ª SEMANA  
69 JUN 2016

70ª SEMANA  
70 JUN 2016

71ª SEMANA  
71 JUN 2016

72ª SEMANA  
72 JUN 2016

73ª SEMANA  
73 JUN 2016

74ª SEMANA  
74 JUN 2016

75ª SEMANA  
75 JUN 2016

76ª SEMANA  
76 JUN 2016

77ª SEMANA  
77 JUN 2016

78ª SEMANA  
78 JUN 2016

79ª SEMANA  
79 JUN 2016

80ª SEMANA  
80 JUN 2016

81ª SEMANA  
81 JUN 2016

82ª SEMANA  
82 JUN 2016

83ª SEMANA  
83 JUN 2016

84ª SEMANA  
84 JUN 2016

85ª SEMANA  
85 JUN 2016

86ª SEMANA  
86 JUN 2016

87ª SEMANA  
87 JUN 2016

88ª SEMANA  
88 JUN 2016

89ª SEMANA  
89 JUN 2016

90ª SEMANA  
90 JUN 2016

91ª SEMANA  
91 JUN 2016

92ª SEMANA  
92 JUN 2016

93ª SEMANA  
93 JUN 2016

94ª SEMANA  
94 JUN 2016

95ª SEMANA  
95 JUN 2016

96ª SEMANA  
96 JUN 2016

97ª SEMANA  
97 JUN 2016

98ª SEMANA  
98 JUN 2016

99ª SEMANA  
99 JUN 2016

100ª SEMANA  
100 JUN 2016

**13**

DOMINGO  
20 JUN 2016

21ª SEMANA  
21 JUN 2016

22ª SEMANA  
22 JUN 2016

23ª SEMANA  
23 JUN 2016

24ª SEMANA  
24 JUN 2016

25ª SEMANA  
25 JUN 2016

26ª SEMANA  
26 JUN 2016

27ª SEMANA  
27 JUN 2016

28ª SEMANA  
28 JUN 2016

29ª SEMANA  
29 JUN 2016

30ª SEMANA  
30 JUN 2016

31ª SEMANA  
31 JUN 2016

32ª SEMANA  
32 JUN 2016

33ª SEMANA  
33 JUN 2016

34ª SEMANA  
34 JUN 2016

35ª SEMANA  
35 JUN 2016

36ª SEMANA  
36 JUN 2016

37ª SEMANA  
37 JUN 2016

38ª SEMANA  
38 JUN 2016

39ª SEMANA  
39 JUN 2016

40ª SEMANA  
40 JUN 2016

41ª SEMANA  
41 JUN 2016

42ª SEMANA  
42 JUN 2016

43ª SEMANA  
43 JUN 2016

44ª SEMANA  
44 JUN 2016

45ª SEMANA  
45 JUN 2016

46ª SEMANA  
46 JUN 2016

47ª SEMANA  
47 JUN 2016

48ª SEMANA  
48 JUN 2016

49ª SEMANA  
49 JUN 2016

50ª SEMANA  
50 JUN 2016

51ª SEMANA  
51 JUN 2016

52ª SEMANA  
52 JUN 2016

53ª SEMANA  
53 JUN 2016

54ª SEMANA  
54 JUN 2016

55ª SEMANA  
55 JUN 2016

56ª SEMANA  
56 JUN 2016

57ª SEMANA  
57 JUN 2016

58ª SEMANA  
58 JUN 2016

59ª SEMANA  
59 JUN 2016

60ª SEMANA  
60 JUN 2016

61ª SEMANA  
61 JUN 2016

62ª SEMANA  
62 JUN 2016

63ª SEMANA  
63 JUN 2016

64ª SEMANA  
64 JUN 2016

65ª SEMANA  
65 JUN 2016

66ª SEMANA  
66 JUN 2016

67ª SEMANA  
67 JUN 2016

68ª SEMANA  
68 JUN 2016

69ª SEMANA  
69 JUN 2016

70ª SEMANA  
70 JUN 2016

71ª SEMANA  
71 JUN 2016

72ª SEMANA  
72 JUN 2016

73ª SEMANA  
73 JUN 2016

74ª SEMANA  
74 JUN 2016

75ª SEMANA  
75 JUN 2016

76ª SEMANA  
76 JUN 2016

77ª SEMANA  
77 JUN 2016

78ª SEMANA  
78 JUN 2016

79ª SEMANA  
79 JUN 2016

80ª SEMANA  
80 JUN 2016

81ª SEMANA  
81 JUN 2016

82ª SEMANA  
82 JUN 2016

83ª SEMANA  
83 JUN 2016

84ª SEMANA  
84 JUN 2016

85ª SEMANA  
85 JUN 2016

86ª SEMANA  
86 JUN 2016

87ª SEMANA  
87 JUN 2016

88ª SEMANA  
88 JUN 2016

89ª SEMANA  
89 JUN 2016

90ª SEMANA  
90 JUN 2016

91ª SEMANA  
91 JUN 2016

92ª SEMANA  
92 JUN 2016

93ª SEMANA  
93 JUN 2016

94ª SEMANA  
94 JUN 2016

95ª SEMANA  
95 JUN 2016

96ª SEMANA  
96 JUN 2016

97ª SEMANA  
97 JUN 2016

98ª SEMANA  
98 JUN 2016

99ª SEMANA  
99 JUN 2016

100ª SEMANA  
100 JUN 2016

**3 and D**

T brought Ss from break and took some time talking to Ss because apparently some Ss were playing, touching each other's butts.

T took 12 minutes to bring Ss upstairs.

T goes to the back of class and turns his notebook on the wall on Ss' names.

T proposes the same activity he did w/ 5<sup>th</sup> graders.

T doesn't expect the theme of Olympics. He only distributes the handout and asks Ss to paste it on their notebooks.

A S asks T if he can distribute the handouts but T says no.

T recalls story of the Olympics.

A S talks about what he's learnt about soccer before Christ. Ss are very interested in the story of only T had pictures to show them, they'd be able to have a better picture.

T asks Ss to translate words to Port, but he doesn't work on their pronunciation in English.

He makes pronunciation mistakes (athletes, golf, and long (H), kayak, sleds, darts, etc., hockey).

T has to explain vocab. Again, if he had pictures, or videos...

**13**

DOMINGO  
20 JUN 2016

21ª SEMANA  
21 JUN 2016

22ª SEMANA  
22 JUN 2016

23ª SEMANA  
23 JUN 2016

24ª SEMANA  
24 JUN 2016

25ª SEMANA  
25 JUN 2016

26ª SEMANA  
26 JUN 2016

27ª SEMANA  
27 JUN 2016

28ª SEMANA  
28 JUN 2016

29ª SEMANA  
29 JUN 2016

30ª SEMANA  
30 JUN 2016

31ª SEMANA  
31 JUN 2016

32ª SEMANA  
32 JUN 2016

33ª SEMANA  
33 JUN 2016

34ª SEMANA  
34 JUN 2016

35ª SEMANA  
35 JUN 2016

36ª SEMANA  
36 JUN 2016

37ª SEMANA  
37 JUN 2016

38ª SEMANA  
38 JUN 2016

39ª SEMANA  
39 JUN 2016

40ª SEMANA  
40 JUN 2016

41ª SEMANA  
41 JUN 2016

42ª SEMANA  
42 JUN 2016

43ª SEMANA  
43 JUN 2016

44ª SEMANA  
44 JUN 2016

45ª SEMANA  
45 JUN 2016

46ª SEMANA  
46 JUN 2016

47ª SEMANA  
47 JUN 2016

48ª SEMANA  
48 JUN 2016

49ª SEMANA  
49 JUN 2016

50ª SEMANA  
50 JUN 2016

51ª SEMANA  
51 JUN 2016

52ª SEMANA  
52 JUN 2016

53ª SEMANA  
53 JUN 2016

54ª SEMANA  
54 JUN 2016

55ª SEMANA  
55 JUN 2016

56ª SEMANA  
56 JUN 2016

57ª SEMANA  
57 JUN 2016

58ª SEMANA  
58 JUN 2016

59ª SEMANA  
59 JUN 2016

60ª SEMANA  
60 JUN 2016

61ª SEMANA  
61 JUN 2016

62ª SEMANA  
62 JUN 2016

63ª SEMANA  
63 JUN 2016

64ª SEMANA  
64 JUN 2016

65ª SEMANA  
65 JUN 2016

66ª SEMANA  
66 JUN 2016

67ª SEMANA  
67 JUN 2016

68ª SEMANA  
68 JUN 2016

69ª SEMANA  
69 JUN 2016

70ª SEMANA  
70 JUN 2016

71ª SEMANA  
71 JUN 2016

72ª SEMANA  
72 JUN 2016

73ª SEMANA  
73 JUN 2016

74ª SEMANA  
74 JUN 2016

75ª SEMANA  
75 JUN 2016

76ª SEMANA  
76 JUN 2016

77ª SEMANA  
77 JUN 2016

78ª SEMANA  
78 JUN 2016

79ª SEMANA  
79 JUN 2016

80ª SEMANA  
80 JUN 2016

81ª SEMANA  
81 JUN 2016

82ª SEMANA  
82 JUN 2016

83ª SEMANA  
83 JUN 2016

84ª SEMANA  
84 JUN 2016

85ª SEMANA  
85 JUN 2016

86ª SEMANA  
86 JUN 2016

87ª SEMANA  
87 JUN 2016

88ª SEMANA  
88 JUN 2016

89ª SEMANA  
89 JUN 2016

90ª SEMANA  
90 JUN 2016

91ª SEMANA  
91 JUN 2016

92ª SEMANA  
92 JUN 2016

93ª SEMANA  
93 JUN 2016

94ª SEMANA  
94 JUN 2016

95ª SEMANA  
95 JUN 2016

96ª SEMANA  
96 JUN 2016

97ª SEMANA  
97 JUN 2016

98ª SEMANA  
98 JUN 2016

99ª SEMANA  
99 JUN 2016

100ª SEMANA  
100 JUN 2016

JUNHO JUNHO JUNE JUNI	14	TERÇA MARTES TUESDAY DIENSTAG	2016 (166 - 200)	24ª SEMANA 24ª SEMANA 24. WEEK 24. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários				
			US\$	

T could have asked about their favorite sport,  
 the ones which are more common in Brazil  
 and why...  
 - "That's all for today's class."  
 T calls some Ss to talk to the coordinator  
 because of what happened  
 - The coordinator is outside the classroom, but he's  
 so loud that we can hear what he says to Ss.  
 T doesn't wait for Ss to come down before he  
 speaks or explains sth.  
 T finishes class.





[illegible]



## Apêndice N – Notas: Observação JP6

[illegible]











## Apêndice O – Notas: Observação JP7

SEMANA	2016	SENA	1	JULHO
SEMANA	1981-1982	VIENES	FRIDAY	JULY
WEEK	1981-1982	FRIDAY	FRIDAY	JULY
WEEK	1981-1982	FRIDAY	FRIDAY	JULY
ANOTACÕES IMPORTANTES	<p>5<sup>o</sup> S<sup>e</sup> D. Action research (Greece info)</p> <p>4<sup>o</sup> D - T greets Ss. Class starts 10 min too late because of changes in the schedule (2nd grade → 4th grade)</p> <p>Ss are very relaxed, w/ nice attitude</p> <p>- Some Ss are around T when he calls Ss names</p> <p>S: I, I like English so much that I always bring my notebook so that I don't forget to bring it</p> <p>- Some Ss are copying sth from the board</p> <p>I says he's going to check their th (drawing of Sweden's flag). Saw Ss have done it</p> <p>- Some Ss says: T, I forget my notebook</p> <p>- T goes to his aid and gets his markers</p> <p>- T puts on his microphone. He goes out without letting Ss know where he's going. He comes back with an eraser to erase the board</p> <p>- T lets a S erase the board. He starts writing</p> <p>- T has a folder w/ left over activities, but I he never uses them</p> <p>- T writes</p>			
ANOTACÕES IMPORTANTES	<p>5<sup>o</sup> S<sup>e</sup> D. Action research (Greece info)</p> <p>4<sup>o</sup> D - T greets Ss. Class starts 10 min too late because of changes in the schedule (2nd grade → 4th grade)</p> <p>Ss are very relaxed, w/ nice attitude</p> <p>- Some Ss are around T when he calls Ss names</p> <p>S: I, I like English so much that I always bring my notebook so that I don't forget to bring it</p> <p>- Some Ss are copying sth from the board</p> <p>I says he's going to check their th (drawing of Sweden's flag). Saw Ss have done it</p> <p>- Some Ss says: T, I forget my notebook</p> <p>- T goes to his aid and gets his markers</p> <p>- T puts on his microphone. He goes out without letting Ss know where he's going. He comes back with an eraser to erase the board</p> <p>- T lets a S erase the board. He starts writing</p> <p>- T has a folder w/ left over activities, but I he never uses them</p> <p>- T writes</p>			

NOTAÇÕES IMPORTANTES

... Medalas O Steel medal  
[15] place play + Silver medal  
[10] ao 3rd Penny medal  
2016 15 bronze

- While T is waiting on the board, S goes off.
  - There's no warn. up. So don't know what they're copying.
  - T elicits order (in Portuguese)
  - There's a S with his head down but T doesn't notice him, apparently
  - Apparently, Ss are copying
  - T goes around checking. He checks a group of 4 Ss and doesn't elicit the others
  - T asks the S to go outside, and talks to him
  - The S comes back and sits quietly
  - Some Ss show their work to T. He stamps their notebook, even the ones who have not finished.
  - Heams up the classroom (his stuff)
  - Use go outside to wait for the T (substitute)
- 3:00 PM
- T asks Ss to call the group in the computer class.
  - T has a hard time opening the door, but the coord. who was passing by, opened it and the class starts 10 minutes late

August 2016 11:11:11

[illegible]

- The sun hits the walls, and the curtains are not big enough to cover S from the sun.
- It's kind of hot inside the class room.
- T calls S' names, gets them and ~~speaks~~ goes to the front.
- He checks what they've done. Last class (planning)?
- T: did you see that? (the stream in the Olympics)
- Opposite not. S'm not that old. S looks puzzled once he has no clue about the time it happened.
- T starts writing on the board. A S is playing w/ a kite he's made w/ paper and T reads it up (2). S: At least I kept the rope. I can make another one. T: I'll give you a 3rd!
- T writes and draws the same thing he'd done w/ the 4th graders.
- S: T what's that? / S: it's a hat. / S: no, it's sk from the Olympics
- T looks on ordinal numbers, but elicits names in Portuguese (celens)
- S: T me date? T: it's in English
- S: E' date? (T doesn't correct)



2016

27ª SEMANA  
27ª SEMANA  
27ª SEMANA  
27ª SEMANA

TERÇA  
MARTES  
TUESDAY  
DIESDAG

5

2016

27ª SEMANA  
27ª SEMANA  
27ª SEMANA  
27ª SEMANA

QUARTA  
WEDNESDAY  
MITTWOCH

6

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Advertidos

US\$

1. T stands near a S to check his work.  
 - Some Ss finish and show the result to T. He praises some of them. (not all)  
 - T checks his cell phone  
 - T sits down and stamps S's notebooks  
 - Ss go to the room without asking in English.

2. Q and G  
 - Ss are deriving from the board so T asks them to continue while he settles down.  
 - T seems very tired and in pain.  
 - T calls a S to see if he was going to call his attention but praises him for his good behaviour.  
 - Most Ss are working w/ their books. Sitting down  
 - T stands up (w/ difficulty) and goes to the front  
 - T starts writing on the board when is interrupted by a S. He goes to the back of the room and demonstrate a group of boys who were playing cards.  
 - While T writes, 4 Ss are around him. A S checks if he has paid a fine, HIO?  
 - Water dates again, T. Ss call in English, but he doesn't understand w/ them, much to elicit from them.

3. He does the same activity as he did w/ 4th, 3rd. Some Ss are still deriving from the board.  
 - There's no routine, so it's not often sure what to do.  
 - The S who was making paper bags trans everything.  
 - T has a dense repetition of the materials (gold, silver, bronze). But again, no focus on ordinal numbers or colors.  
 - The S had a doll. T starts counting in Port, then he switches to English, pounds and continues in Portuguese.  
 - T goes to the other corner of the room to check why a S is crying.  
 - T goes around checking S's work. He threatens Ss to take them to the coordinator.  
 - He reminds what they have to do. Ss don't participate. A S says: Entendi nada.  
 - T goes to the back of the room, he leaves and goes around checking Ss work.  
 - T makes a phone call. He comes on checking.  
 - T goes out. Ss ask him to wait.



2016	QUINTA ALVES THURSDAY DANVERSING	27° SEMIN 27° SEMIN WEE 27 WOORE
7	ANTOAGÇÕES IMPORTANTES	
Assessment		US\$

27ª SEMANA 27ª SEMANA 27ª SEMANA 27ª SEMANA	2016 (190 - 196)	SEXTO VIERNES FRIEDAY FREITAG	8	JUEVES JUEVES THURSDAY DOIS
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Ambassadors <u>Raul</u>		Olympic medals first place second place third place	Pengyao 3rd	US\$

## Apêndice P – Notas: Observação K1

[illegible]



SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER	QUINTA JERSEY DONESTING	2016 (245 - 121)	35ª SEMANA 35ª SEMANA WEEK
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
Amorosos	Who's that man? Auxiliando a mãe		
7:10	28/09	US\$	398

③ I greet in English  
 - I has SS ask me questions in English  
 - SS one will behave  
 - I has greet naryport  
 - I asks some boys to get the TV set  
 - SS help I assemble the TV  
 - I uses English first, then Portuguese  
 - I models out  
 - Super simple learning video  
 - SS one having a great time!  
 - I plays a game (TV)  
 - What's this? SS find it difficult to answer, but then they do.  
 - I models out. She gives instructions,  
 - Stop by stop.  
 - SS get the joke!  
 - SS one really engaged  
 - SS clap at the end of the video.  
 - A S: ela é professora, não tá?  
 - I note plays w/ a S: ? TO  
 - Pencil please.  
 - Here you are.  
 - Thank you

AGOSTO 2016  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31  
 12 - N: 9ª Aniversário

SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER	SEXTA VIENES FREITAG	2016 (246 - 122)	36ª SEMANA 36ª SEMANA WEEK
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
Amorosos	③ I greet in English - I has SS ask me questions in English - SS one will behave - I has greet naryport - I asks some boys to get the TV set - SS help I assemble the TV - I uses English first, then Portuguese - I models out - Super simple learning video - SS one having a great time! - I plays a game (TV) - What's this? SS find it difficult to answer, but then they do. - I models out. She gives instructions, - Stop by stop. - SS get the joke! - SS one really engaged - SS clap at the end of the video. - A S: ela é professora, não tá? - I note plays w/ a S: ? TO - Pencil please. - Here you are. - Thank you		
7:10	28/09	US\$	398

③ I greet in English  
 - I has SS ask me questions in English  
 - SS one will behave  
 - I has greet naryport  
 - I asks some boys to get the TV set  
 - SS help I assemble the TV  
 - I uses English first, then Portuguese  
 - I models out  
 - Super simple learning video  
 - SS one having a great time!  
 - I plays a game (TV)  
 - What's this? SS find it difficult to answer, but then they do.  
 - I models out. She gives instructions,  
 - Stop by stop.  
 - SS get the joke!  
 - SS one really engaged  
 - SS clap at the end of the video.  
 - A S: ela é professora, não tá?  
 - I note plays w/ a S: ? TO  
 - Pencil please.  
 - Here you are.  
 - Thank you

AGOSTO 2016  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31  
 12 - N: 9ª Aniversário

[illegible][illegible]



SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER	6	TERÇA MARTES DIENSTAG	2016 (651 - 116)	36ª SEMANA 36ª SEMANA 36ª SEMANA 36. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Apostilas			US\$	

Class today is shorter because of the Assembly w/ teachers.

- I writes on the board

- A S is making propaganda for a can of dietate. It has a talk w/ her; then you talked to him to know what he's going to do to our school?

- Ss are very well behaved

- There an AC which is not working

- T comes in (I'm not here. We's coming) o securo a aula interna, se via) (very angry)

- Ss comes in and talks to teacher (?)

Board: ENET

English class

④ Write "A" or "An" before the food.

Example: egg (food?)

16 salad

17 orange juice

18 juice

apple

corn

(?) ice cream

Count/mon-count?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

OUTUBRO 2016

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31

SETEMBRO SEPTEMBRE SEPTEMBER	7	QUARTA MERCOCLES WEDNESDAY	2016 (651 - 116)	37ª SEMANA 37ª SEMANA 37ª SEMANA 37. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Apostilas			US\$	

⑤ T explains the task. She contextualizes.

(to feeding)

- T elicits pictures from Ss. She elicits the rule for an/a. A S answers (very quietly)

- She models out.

- Ss go to the front to show T their notebook.

- The ones who finish and show her are asked to complete one task from the board. (with her)

- T asks Ss to check from the board.

- But she could have had a show negotiation. Or not? Why? To check their pronunciation?

- To help play a restaurant conversation?

- Class is shorter today.

- The bell rings and Ss rush to the patio

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

SETEMBRO 2016

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31



## Apêndice Q – Notas: Observação K2

SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER SEPTEMBER	8	QUINTA THURSDAY DONNERSTAG	2016 (029 - 114)	38ª SEMANA 38ª SEMANA 38ª SEMANA 38ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
05/10.				

3:30

- Ss go orderly to the classroom
- Boys want ~~the~~ ladies to go first
- I invites some Ss to go outside bring in folder
- I goes outside and gets her microphone
- I makes a "time" sign to help Ss be quiet
- There's a teacher responsible for helping ~ disabled S.
- I hands out an activity sheet to Ss.
- I explains task to Ss.
- She gives Ss little chance to speak English
- She models out activity ~~three~~ three. She could have used the pictures to elicit names.
- I goes outside to have breakfast! She asks the Brazilian to look after Ss.
- He approaches the boy who's disabled to help him do the task.
- Ss work so quietly!
- A couple of Ss ask for help while I is out
- I comes back and writes the numbers and letters on the board. She asks Ss to come to the board and write the answers
- board: 1. a.

b.

c.

AGOSTO 2016 15 - Ago de Niterói

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

OUTUBRO 2016 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

12 - N. São Almeida

SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER SEPTEMBER	9	SEXTA FRIDAY FREITAG	2016 (029 - 115)	39ª SEMANA 39ª SEMANA 39ª SEMANA 39ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
US\$				

3:30

- Ss are really engaged. They're so happy they can help.
- In activity 3, I could have had Ss perform like the activity by showing w/ one another what they like / don't like
- I has Ss do ex. 4 w/ her. She reminds them of the song they sang the class before. They can remember!
- She asks Ss to write their names on the board and show to her. She stamps it and asks them to keep in their folders. I finishes class.

4:30

- I lets Ss sit in pairs.
- I has a Ss hand out an activity sheet.
- I Teuntesdown so that Ss can sit. As she counts, Ss rush to their seats.
- As I explains the task, Ss remain pretty quiet.
- She could have elicited the names in English.
- When I finishes explaining the tasks, she walks around Ss helping Ss.
- A couple of Ss finish the task and I lets them finish their math work.

AGOSTO 2016 15 - Ago de Niterói

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

OUTUBRO 2016 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

12 - N. São Almeida

7 - N. São Almeida

9 - O. Cerec.

16 - Cerec

23 - O. Ming

8/9

SETEMBRO





SETEMBRO  
SEPTEMBRE  
SEPTEMBER  
SEPTEMBER

13

TERÇA  
MARTES  
TUESDAY  
DIESTAG

2016  
(197 - 199)

37ª SEMANA  
37ª SEMANA  
37ª WEEK  
37. WOCH

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários		US\$

② I has Ss do the second activity based on days of the week.

- Although Ss look pretty confident and engaged in doing the task, the class looks like a parade of exercises.

- I models out w/ some Ss. Ss don't have a chance to interact w/ one another.

- Sometimes T knocks on the board to get Ss' attention.

- Ss are surprised to read a text and paste the pictures on the right places.

- Some Ss look puzzled and say it's difficult to decide to do the task w/ Ss. T has Ss tell her what they're supposed to paste.

- AS says ~~the~~ sth which is at the end of the text but T says she's reading from top to bottom.

- Some Ss think they're supposed to write names or circle the pictures. AS cut the words instead of the pictures and T gave him another worksheet.

- S: O que que é pra fazer?

- T stands up and says they're not supposed to write, but to cut and paste.

AGOSTO 2016

13

15 - Aos dez N. Senhora

2016

37ª SEMANA  
37ª SEMANA  
37ª WEEK  
37. WOCH

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários		US\$

QUARTA  
MERCORES  
WEDNESDAY  
MITTWOCH

2016  
(198 - 199)

37ª SEMANA  
37ª SEMANA  
37ª WEEK  
37. WOCH

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários		US\$

③ Ss are doing the task now. Some Ss ~~they~~ take longer as they don't have scissors.

- They work pretty quietly.

- As they finish, they take their worksheet and T can stamp it.

- S: que que eu vou fazer com isso (to himself, after showing his worksheet to T.)

As they finish, they start walking around and talking to their classmates, but all of them have a very positive attitude.

- Most of them throw their piece of paper on the trash.

- The ball rings and Ss get excited.

- T wants them to sit down and they obey. She dismisses the ones who have finished. The others remain seated.

4º ano A

- T greets Ss.

- AS talks to her. Ss walk and talk. There's an auxiliary to take care of disabled Ss.

- He sits in the front.

- Ss have a nice attitude. They obey when she asked them to sit down.

7 - São do Brasil

2016

37ª SEMANA  
37ª SEMANA  
37ª WEEK  
37. WOCH

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários		US\$

SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER		QUINTA JUEVES THURSDAY		2016 (529 - 107)		37ª SEMANA 37ª SEMANA WEEK	
15		ANOTAÇÕES IMPORTANTES					
<p>② I have a very good rapport w/ Ss.            - I hands out the same activity to the disabled S. (His helper leaves)            - As T explains the task, Ss look really motivated to do the task.            - T goes around checking Ss work and helping them.            - In activity 2, T (not Ss) elicits names from Ss. She hadn't done that in the previous class. Maybe she's given a 2nd thought about her practice.            - T does the listening task by reading dialogs.            - Ss get very excited for answering it right.            - At first, Ss interrupt T, and she was very tough w/ them. The second time, they didn't interrupt anymore.            - They celebrate when they finish the task.            - As I finish the worksheet, they show their work to the T.            - Ss work collaboratively. They correct each other's mistakes, share their material.            - T didn't ask them to correct their work on the board. She herself checks it <del>when she</del> before.</p>				<p>37ª SEMANA 37ª SEMANA WEEK</p>			
<p>- T finishes the class by summarizing their worksheet.</p>				<p>37ª SEMANA 37ª SEMANA WEEK</p>			

15/09/2016

OUTUBRO 2016

12 - N. São Antonio

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

## Apêndice R – Notas: Observação K3

37ª SEMANA 37ª SEMANA 37. WEEK 37. WOCH	2016 (200 - 100)	SEXTA VIERNES FRIDAY FREITAG	16 16	SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		11/10 - Nova Friburgo		
		USS		

9ª 1ª aula vaga por causa do preceito (3ª B)

4ª B

- T agita Ss and ~~excite~~ the band.

- She asks Ss if they want to write the date on the board. A S volunteers and climbs on the chair to write. That S has just been scolded by the teacher, and feels very proud to contribute.

- T tells S to write Tuesday, but then a S corrects her and she tells S she's writing on the board to write Wednesday.

- S writes "Wednesday"

- T corrects. Ss claim: T, more voce! T says S can do it.

- T praises S: very good

- T invites them to review numbers.

- She writes a number list from 20-30

- She doesn't elicit from Ss.

- She invites Ss to come to the board and write the numbers in word form.

SETEMBRO 2016

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

Feijão e Salsichão 7 - Indio do Brasil

9 - O. Crisc. 16 - China 23 - O. Ming

15/16  
SETEMBRO



SETEMBRO SEPTEMBER SEPTEMBER SEPTEMBER	17	SABADO SATURDAY SAMSTAG SAMSTAG	2016 (201 - 100)	37ª SEMANA 37ª SEMANA 37ª SEMANA 37ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			US\$	

② Record:

EMEF:

DATE: WEDNESDAY, OCTOBER 19TH

ENGLISH CLASS

NUMBERS

20. TWENTY

21. TWENTY-ONE

22. TWENTY-TWO

23. TWENTY-THREE

24. TWENTY-FOUR

25. TWENTY-FIVE

26. TWENTY-SIX

27. TWENTY-SEVEN

28. TWENTY-EIGHT

29. TWENTY-NINE

30. THIRTY

31. THIRTY-ONE

32. THIRTY-TWO

33. THIRTY-THREE

34. THIRTY-FOUR

35. THIRTY-FIVE

36. THIRTY-SIX

37. THIRTY-SEVEN

38. THIRTY-EIGHT

39. THIRTY-NINE

40. FORTY

41. FORTY-ONE

42. FORTY-TWO

43. FORTY-THREE

44. FORTY-FOUR

45. FORTY-FIVE

46. FORTY-SIX

47. FORTY-SEVEN

48. FORTY-EIGHT

49. FORTY-NINE

50. FIFTY

36ª SEMANA 36ª SEMANA 36ª SEMANA 36ª SEMANA	19	SEGUNDA MONDAY MONTAG MONTAG	2016 (201 - 100)	37ª SEMANA 37ª SEMANA 37ª SEMANA 37ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			US\$	

② A S wants to sit together if a friend. I won't allow her.

Some Ss are standing and T tells them to sit down.

"Pali H vece de andar?"

T goes around helping Ss. She seems quite impatient.

T draws Ss attention to the punctuation.

Ex: Twenty-nine / Twenty, nine

She could have anticipated that difficulty

She writes numbers from 1-19 on the board

T has Ss show them how to write to her.

She sits down and waits for Ss to finish

A S asks for my help. He sits beside me

T, I can't read. T, do you know my age? 3m11.

I've plunked only once, during 3rd grade.

My teacher was very bad. If you changed here, I'd learn a lot. I'm learning a lot w/ you, things I've never learned before. Are you new here? One

you a trainee? Were you here on the 14th? (this

giving: it was my 5-day. Me: Did you get a cake?

-No. A parent? -No. What did you do? -I visited

my father. I'll tell you later when he is.

(He's in jail)

SET (He's in jail)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

100 - Nova

7 - Novo do Brasil

16 - China

23 - O. Ming

17

18/19

SETEMBRO





ANOTAÇÕES IMPORTANTES		38. WAGE
Adversários		
		US\$

- I asked the 3 who wrote the date last class to do it again.

= "I know if the 2 helped them, they'd feel proud after writing it right."

inadequate. It seems there has established a new

surprised to get open their notebooks.

<sup>13</sup> pretty quietly. Most of them are copying - A S wants to go the doc and asks in

14. English 99

→ board: \_\_\_\_\_

15. CMFF " \_\_\_\_\_

DATE: WEDNESDAY, OCTOBER 19TH  
18 ENGISH CLASS

Taballe de ingles: Restaurant nenu  
Chian un cordaño para un restaurant  
Pistio en

franchise. Existe em ingles. Deve ser centro  
# nome do restaurante  
# 5 exemplos de food /

# S " de lunk  
 # S " de lunk  
 " " de lunk

**STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS** **STOOS**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

1 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

OCTUBRO 2016

12 - N.º de horas

ANOTAÇÕES IMPORTANTES	
Atendimentos	
	US\$

② 2 jugos (\$0,00) un dólar  
\* en grupos de 2 ou 3 personas  
Valor: 5 pe

managers

most SS are copying. I wonder if they could  
"listen" to her

- I sits down and calls Si's name.
- ~~She~~ As Si finish copying the directions on the board he goes out to find a...

Some Se haven't finished it yet, and I was alone time is slipping.

- T gets maternal help from Ss.
- Ss get kind of loud and T reminds them that

10 I uses her microphone w/ this class.

- T has very good rapport w/ S.
- A S wants to know how to say "Obrigado"

time. I say I don't know either and ask her if I can ~~ask~~ mean it. She says ok and I

find the answer and tell the S.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Feriados e Santos																														
1/20 - Nova																														
7 - Início do Brasil																														
9 - O. C.R.C.																														
15 - China																														
23 - O. Negro																														

22/2

SETEMBR

	VIENNES	23	SEPTEMBRE
	FRIDAY		SEPTEMBER
	FREITAG		SEPTEMBER
ORTANTES			

3	
5	
7	
9	
11	
13	
15	
17	
19	
21	
23	
25	
27	
29	
31	
33	
35	
37	
39	
41	
43	
45	
47	
49	
51	
53	
55	
57	
59	
61	
63	
65	
67	
69	
71	
73	
75	
77	
79	
81	
83	
85	
87	
89	
91	
93	
95	
97	
99	
101	
103	
105	
107	
109	
111	
113	
115	
117	
119	
121	
123	
125	
127	
129	
131	
133	
135	
137	
139	
141	
143	
145	
147	
149	
151	
153	
155	
157	
159	
161	
163	
165	
167	
169	
171	
173	
175	
177	
179	
181	
183	
185	
187	
189	
191	
193	
195	
197	
199	
201	
203	
205	
207	
209	
211	
213	
215	
217	
219	
221	
223	
225	
227	
229	
231	
233	
235	
237	
239	
241	
243	
245	
247	
249	
251	
253	
255	
257	
259	
261	
263	
265	
267	
269	
271	
273	
275	
277	
279	
281	
283	
285	
287	
289	
291	
293	
295	
297	
299	
301	
303	
305	
307	
309	
311	
313	
315	
317	
319	
321	
323	
325	
327	
329	
331	
333	
335	
337	
339	
341	
343	
345	
347	
349	
351	
353	
355	
357	
359	
361	
363	
365	
367	
369	
371	
373	
375	
377	
379	
381	
383	
385	
387	
389	
391	
393	
395	
3	

bein | valen: 5 po  
person

18. Do's & Don'ts

harden if they could,

ing the directions on  
its name.

ished it yet, and I was

25. I reminds them that

of this class.

port w/ ss.  
how to say "Origin"

son + Krenn and asks  
him whether and when he

De H.S.  
De H.S.  
De H.S.

26 27 28 29 30

23 - Q. Ming

22/2  
SEPT



SETEMBRO  
SEPTEMBER  
SEPTEMBER

24

SÁBADO  
SATURDAY  
SAMSTAG

2016  
(2016 - 09)

39ª SEMANA  
39ª SEMANA  
39. WEEK

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários

US\$

② Substância if the activity is meaningful...  
- I mean, who's going to read this menu? Is it  
going to be used? Are they going to vote on  
the best menu and have a restaurant day?  
at school? Why to write sth nobody but I  
is going to read?  
- While I'm writing, I is helping groups.  
- I want ss to organize their class room so  
they can go. She finishes class.

13

SETEMBRO  
SEPTEMBER  
SEPTEMBER

25

DOMINGO  
SUNDAY  
SONNTAG

2016  
(2016 - 09)

39ª SEMANA  
39ª SEMANA  
39. WEEK

25/10. There was a murder in this  
neighborhood the day before, ~~so~~ so  
the principal canceled classes in order  
to prevent sth from happening to ss

02/11. Day of the dead.

AGOSTO 2016

15 - Ave. da N. Senhora

31 30 29 28 27 26 25 24 23 22 21 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 09 08 07 06 05 04 03 02 01 31

OUTUBRO 2016

12 - N. da Aparecida

31 30 29 28 27 26 25 24 23 22 21 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 09 08 07 06 05 04 03 02 01 31

## Apêndice S – Notas: Observação K4

[illegible]

SETEMBRO	TERÇA	2016	34ª SEMANA
SETEMBRO	MARTES	(271 - 09h)	30ª SEMANA
SETEMBRO	DIENSTAG		30ª SEMANA
			30ª SEMANA

SETEMBRO	QUARTA	2016	34ª SEMANA
SETEMBRO	MERCOS	(272 - 09h)	30ª SEMANA
SETEMBRO	WEDNESDAY		30ª SEMANA
SETEMBRO	MITTWOCH		30ª SEMANA

⑨ I finishes the explanation and sits at her desk.

⑨ T ~~meets~~ meets out w/ a S.

- All Ss work quietly.

- Each S gets a flashcard and they're supposed to drill the sentences on the board.

- T's "audience" sits at the back of the class.

- S: (C) egele tu! S: la' na fuente.

- As Ss finish, they go to T's desk and see things their work.

- Ss who participate are very proud.

- T won't let Ss take their picture any home, only at the end of the year.

- I wonder if one would say this sentence in the real world (I have a bear/ I don't have a bear, I have a seal)

- Ss are very proud of the work.

- I invites a S to write the heading on the board. Ss copy quite quietly

⑩ T begins her material and 2 Ss help her

DATE: WEDNESDAY, 9TH

⑪ T places animal pictures and Ss are supposed to say the names in English.

ENGLISH CLASS

- They participate actively

MAMMALS

- T matches picture and word card and Ss have to say yes or no if they match or not.

① Observe o exemplo e escreva as frases

- I writes on the board:

Ex: (DOG/ TURTLE)

I have a \_\_\_\_\_

I DON'T HAVE A DOG

I have a \_\_\_\_\_

I HAVE A TURTLE

I have a \_\_\_\_\_

a. (BEAR/ SHEEP)

AGOSTO 2016

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

12 - 14 - São Antonio

SETEMBRO 2016

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

7 - 10 - 13 - 16 - 19 - 22 - 25 - 28 - 31

100 - Nova

9 - O. Criciúma

16 - Criciúma

23 - O. Mang.



9b. (Camel<sup>x</sup>/Dolphin)

9.C. (KANGAROO/BAT)

10. (HORSE / SEAL)

<sup>n</sup>Tellects answers from SS. They answer only before they write it down.

SS work quietly

- It's about structural activity, in my view.  
 13. Especially when I says they just have to substitute the names of the animals. What do they learn anything?

- As soon as finish, they go to T's desk to show the activity to her.
- T waits until the end of the lesson.

Ensures another activity on the board:

☒ MAMMAL ☒ REPTILE ☒ AMPHIBIAN

12. ☒ Bird ☒ Fish

10   BEAR - PRO - ALLIGATOR

-I can draw very well!

15. - Alas de N. Simón

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S	S	T	O	S

Columbo 2016

12. N. Sa. Associação

39. SEMANA  
39. SEMANA  
39. WEEK  
39. WOCHEN

2016  
(274 - 092)

SEILA  
VIERNES  
FRIDAY  
FREITAG

30

SETEMBRO  
SEPTIEMBRE  
SEPTEMBER  
SEPTEMBER

② I draw an animal in each square.  
- I wonder how long SS will take to draw all the pictures.

- AS approached T to ask her to explain the task. T says they're supposed to copy before and then she'll explain.

to copy without knowing what they're

- T does the task w/ SS. (only #2)

Thom English. So are very excited to help

When do the task

5. go to T's desk to show him their notebooks

40A

15. I explain why she changed her schedule

after the game, she didn't elicit names first. She did it

[illegible]

1/30 - Nova

9-0. Cresc.

**16 - Choix**

23 · O. Ming

29/30  
SETTEMBRO

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	SABADO SATURDAY SAMSTAG	2016 (07-09)	39ª SEMANA 39ª SEMANA 39. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
América		US\$	

- ② T does the same activity in which she invites a S to drill sentences on the board.
- T models out w/ a S.
  - T invites Ss to go to the front. She helps Ss as needed. In fact, she has to ~~stay~~ give the answers most of the time.
  - T wonders if Ss have grasped the meaning of what they've saying.
  - T finishes the activity by checking their understanding in Portuguese. Few Ss answer.
  - T writes on the board. She doesn't invite a S to ~~write~~ write the heading this time.
  - T writes the same activity as she did the class the
  - AS explain gets the task and explains it. T praises him.
  - Band. (stem 41B)
  - a. (w/ whale/dolphin)
  - b. (camel/kangaroo)
  - c. (bat/ bear)
  - T does the task orally w/ Ss before they start writing

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	DOMINGO SUNDAY SONNTAG	2016 (09-09)	39ª SEMANA 39ª SEMANA 39. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
América		US\$	

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	SEGUNDA MONDAY MONTAG	2016 (07-09)	40ª SEMANA 40ª SEMANA 40. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
América		US\$	

- ③ S: Tim, mas eu não tenho nenhum desses bichos. \*  
T: It doesn't matter, in the exercise you do.
- S: You're rich, you have a zoo!
  - S: If you were rich, you'd be studying at a private school.
  - T: ~~But that's~~ That's nonsense.
  - S: I work quietly. T starts writing ex. 3 on the board. (the same #2 from previous class)
  - As T finishes writing on board, she sits down.
  - T goes to the board and explains task #2.
  - T doesn't do it w/ Ss as she did before. But I think Ss have grasped the meaning quite well.
  - As Ss finish, they go to T's desk to show her their notebooks.
  - Mary Ss approach her to ask questions about the task.
  - T goes to the board and elicits answers from Ss. She writes them on the board.
  - T invites Ss who have finished to write the names of animals in #2. They can choose which name they've going to write.

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	TERÇA-FEIRA TUESDAY DINNG	2016 (07-09)	40ª SEMANA 40ª SEMANA 40. WOCH
ANOTAÇÕES IMPORTANTES			
América		US\$	



OUTUBRO  
OCTUBRE  
OCTOBER

4

TERÇA  
MARTES  
TUESDAY  
DIESTAG2016  
(27h - 08h)4ª SEMANA  
4ª SEMANA  
WEEK  
4ª WOCHE

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

América	US\$

② Nung Ss voluntaria

- I invites a S to write the numbers. But as she didn't elicit from Ss what a mammal is, the S marks a mistake.
- I find it very important that Ss are given opportunities for success, especially when they're at the front of the class.
- I uses ClC. She elicits the main characteristics of animals (mammals, reptiles, etc).
- Ss go to her table to show their notebooks.
- I dismisses them. They can go to their break.

- The bell rings and T says Ss can finish later although she's said the opposite.

- She'd said the ones who didn't finish wouldn't go to the break.

SsP

→ 11 → 9

- I greets Ss. She leaves to get some material.

- S: Oi! ~~Ten~~ <sup>ten</sup> adults na sala!

- I has 2 Ss to the test they'd missed. They can check their material to do it.

- I wants young names on the board.

SETEMBRO 2016

7 - Nova de Brás

S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

10 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

11 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

12 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

13 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

14 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

15 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

OUTUBRO 2016

7 - Nova de Brás

S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

10 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

11 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

12 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

13 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

14 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

15 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

OUTUBRO  
OCTUBRE  
OCTOBER

5

QUARTA  
MERCORES  
WEDNESDAY  
MITTWOCH2016  
(7h - 08h)4ª SEMANA  
4ª SEMANA  
WEEK  
4ª WOCHE

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

América	US\$

② I elicits from Ss what they were supposed to do in their restaurant menu.

- Price in dollars? Why? Isn't it reinforcing that English is from the States?

- Ss are very excited to sit in groups and do the task.

- I helps Ss as they read. She goes around helping Ss.

- Ss work in groups. Some work individually - T sits down and works at her desk.

- A S asks for help w/ verbs and she writes the verb on the board.

- I never calls Ss' names. She just checks quietly who's in and marks presence/absences.

- I knocks on the door board to get Ss' attention.

- Ss go back to their places as T asks them.

- I has very good rapport w/ Ss.

OUTUBRO 2016

7 - Nova de Brás

S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

10 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

11 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

12 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

13 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

14 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

15 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

OUTUBRO 2016

7 - Nova de Brás

S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O Q S S T O

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

10 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

11 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

12 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

13 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

14 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

15 - 10h 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

4/5  
OUTUBRO

OCTUBRO OCTOBER		QUINTA JUEVES THURSDAY		2016 (1990 - 1999)	
6		ANOTAÇÕES IMPORTANTES		404 SEMIN 407 SEMIN 408 SEMIN 409 SEMIN	
Anotações				US\$	
<p>9 4<sup>o</sup>A - Project (English)</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p>					

SETEMBRO 2016		7 - Domingo do Brasil																													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
<p>1 - Todos os Santos</p> <p>2 - Férias</p> <p>15 - Férias de férias</p>																															



[illegible]

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	QUINTA JUEVES THURSDAY DONNERSTAG	2016 (23° - 07°)	41ª SEMANA 41ª SEMANA WEEK 41. WOCH
13		ANO: 2016	
NOTAS: ANOTAÇÕES IMPORTANTES		US\$	

① 4ºD

- T gets Ss and sits down. She asks about their homework. Why Ss give reasons why they didn't do their HW.

- T class' auxiliary is sitting on the table! I wonder if Ss can also sit there.

- T is sitting down checking who's absent today. T leaves to get SH in her locker. She comes back and starts counting down.

- She gets Ss again. SH 8:05.

- T writes the date on the board.

- T shows a poster to show Ss how they're going to make the class' poster about mammals.

- AS asks what animals are going to be on the poster and T says mammals. She shows on the poster the animals who are not mammals and she gives the answers. She could have had elicited their answers.

- AS asks what a mammal is and she answers. She could have asked a S to answer.

SETEMBRO 2016	7. Hoje do Brasil
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1. Dia da Ciência
NOVEMBRO 2016	2. Férias
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	15. Fim de República

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	SEXTA VIERNES FRIDAY FREITAG	2016 (23° - 07°)	41ª SEMANA 41ª SEMANA WEEK 41. WOCH
14		ANO: 2016	
NOTAS: ANOTAÇÕES IMPORTANTES		US\$	

② T writes on the board. Ss work quietly. Most of them are copying.

• Board:

EM

DATE: WEDNESDAY, NOVEMBER 23rd

ENGLISH CLASS

MAMMALS

③ Odd one out:

a. lion - zebra - alligator - elephant

b. ostrich - tiger - dolphin - dog

c. whale - fish - bat - horse

d. monkey - cat - bear - bird

④ Read and complete,

13 bat - T draws pictures (not names)

18 bear - She can draw really well!

20 ostrich - I wonder if Ss can finish it

12 kangaroo - on time.

15 alligator - ostrich, seal, bear, kangaroo -

19 camel - sheep, camel, alligator, bat

to be continued →

OUTUBRO 2016	7. Hoje do Brasil
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1. Dia da Ciência
NOVEMBRO 2016	2. Férias
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	15. Fim de República

13/14  
OUTUBRO



OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER		SÁBADO SATURDAY SAMSTAG		2016 (199 - 077)		41ª SEMANA 41ª SEMANA 41. WOCH	
15		ANOVAÇÕES IMPORTANTES		US\$			
Aniversários				US\$			
a. eighteen b. twelve c. twenty d. thirteen e. nineteen f. fifteen							
- Takes <del>the</del> Ss to pay attention so she can explain the task. - T: it seems difficult, but it's easy. - T could have had Ss say the names of the mammals.							
- T asks them to say the numbers but they can't remember. A S says w/ bad pronunciation: S reduces w/ the next pronunciation. S intervenes if he could correct himself. - Ss work quietly when <del>Ss</del> T finishes her explanation.							
- A S asks T to confirm his answer but she says she can't answer. She could have asked Ss to confirm.							

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER		DOMINGO DOMINGO SONNTAG		2016 (129 - 078)		41ª SEMANA 41ª SEMANA 41. WOCH	
16		ANOVAÇÕES IMPORTANTES		US\$			
Aniversários				US\$			
T sits down and writes on her notebook. - As Ss finish, they go to T's desk and show their work to her. - T writes on the board, on the top-right corner: board: English test 29/11 color: 12 pontos numbers, colors, animals, clothes, jobs - food T rounds it and says: I have to write everything in type letters. - T invites Ss to write the answers on the board. - Ss are very proud to help. - When they finish, T checks answers and elicits the kind of animals they are. - A S finishes, shows his work to the T. She writes "excellent" on his notebook. He comes back to his desk muttering to himself: excellent.							
- T checks by saying leaving Ss speak Portuguese. She could have had them speak English. - As Ss finish, they go to T's desk so she can check their work. - T says spelling and finishes the class.							

OUTUBRO OCTOBER OKTOBER	18	TERÇA MARTES DIENSTAG	2016 (02 - 07)	42ª SEMANA 42ª SEMANA 42. WOE
ANOTAÇÕES IMPORTANTES		US\$		

⑨ 5<sup>th</sup> and B

- T greets Ss and sits down. She asks Ss about their restaurant menu project.
- A couple of Ss approach her at her desk to show their work.

- T writes down Ss' grades on her notebook.

- Ss talk w/ one another.

- T starts counting down and Ss rush to their seats.

- T reads out Ss' names (the ones who have to hand in their assignments). When she finishes, she asks Ss to show their notebooks.

(The ones who have finished it). She sits down and Ss go to her desk to show their notebooks.

- T shows a flashcard and a word card. Ss say you need it if they match. This time, full Ss participate. Maybe they didn't feel confident. I could have had elicited the words before.

- I starts writing on the board. As she writes, Ss get their notebooks to copy without even knowing what they're going to copy.

SETEMBRO 2016	7 - Início do Bimestre
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

OUTUBRO OCTOBER OKTOBER	19	QUARTA MERCORES WEDNESDAY MITTWOCH	2016 (08 - 07)	42ª SEMANA 42ª SEMANA 42. WOE
ANOTAÇÕES IMPORTANTES		US\$		

⑩ Repeat:

or

DATE: WEDNESDAY, NOVEMBER 23<sup>rd</sup>.  
ENGLISH CLASS

⑪ Complete the sentences using [He's] or [She's].

11a. [James] surfing

b. [Alan] swimming

12c. [Amie] eating lunch

d. [Kiko] drinking soda

e. [Kevin] riding a bike

f. [Kevin] playing the flute

g. [Kevin] doing the

h. [Kevin] drinking milk

⑫ Answer the questions:

11a. Mituo, what are you doing? (read/book)

b. Kevin, what are you doing? (eat/hamburger)

c. Amie, what are you doing? (play/chess)

d. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

e. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

f. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

g. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

h. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

i. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

j. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

k. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

l. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

m. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

n. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

o. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

p. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

q. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

r. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

s. Kevin, what are you doing? (play the guitar)

OUTUBRO 2016	12 - N. da Assembleia
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31



20

OUTUBRO  
OCTOBER  
OCTUBRE

JULIEN  
THURSDAY  
JEUDI

2016  
19th 47th

42<sup>th</sup> SEMANA  
42<sup>th</sup> SEMAINE  
42. WEEK

ANOTAÇÕES IMPORTANTES

América	US\$

② e James, what are you doing? (surf the net)

1. I asks them to pay attention so she can explain the task. Ss work very quietly.

2. I wonder if Ss know the meaning of sentences in #1.

3. I explains Task 2 in a very structural way, as if it were math.

4. I limits Ss to do the task orally.

5. Ss don't have a chance to talk about themselves.

6. I provides the explanation and leaves them 15.

7. Ss comes back in 20 minutes.

8. Some of them participate more after her mathematical explanation, though.

9. I sits down and checks her notebook.

10. Ss work so quietly!

11. I leaves the room again. Ss comes back in 20.

12. Some Ss go to her desk w/ questions. I helps them as they need.

13. A S (to me): That name (Misture) doesn't look like an ~~foreign~~ name, it

14. American

15. I stops the class

16. I prints

17. I prints de República

ANOTAÇÕES - IMPORTANTES	
NOME(S)	
US\$	

looks more like a Japanese name, doesn't it?

- As Se finish, they go to T's desk to show her their work.
- Timotes Ss to come to the board and write the answers. Ss are very proud to participate.
- Ss get a bit more excited when they hear the bell.
- ~~Ss~~ Ss volunteer to come to the board and do activity 2. They all write answers correctly.
- He bell rings and T dismisses the ones who have finished.
- Ss said nothing about themselves this class.
- Ss remain in the classroom to finish.
- Omgine. They can only leave for the break when they're finished.
- As Ss work, T makes the poster (Korfaus rant menu).

→ 4<sup>th</sup> aula project





OUTUBRO  
OCTOBER  
OCTOBER

25

TERÇA  
MARTES  
TUESDAY  
DIENSTAG2016  
(299 - 087)43ª SEMANA  
43ª SEMANA  
WEEK  
43. WOCH

## ANOTAÇÕES IMPORTANTES

Aniversários

US\$

9. - T checks S's understanding by saying OK? She could have asked 1 CCAs to check if they got it.

- T gives S some minutes to do the task. She sits down. Ss come to her as they need help.

- As Ss finish the task, they show it to the T at her desk.

- T says Ss can put away their materials but they haven't checked their answers.

- T invites Ss to write the answers on the board. Most of them volunteer.

- Ss are very proud to help.

- T checks their answers. She has Ss speak Portuguese, again.

- It's raining today, so there's a optiver in the classroom.

- T dismisses Ss, one by one.

- She says goodbye and finishes the class.

SETEMBRO 2016

7. Início do Bimestre

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

OCTUBRO 2016

1. Início do Bimestre


2. Fim do Bimestre

15. - Prova da República



## Apêndice U – Notas: Observação K6

4ª SEMANA	2016	QUARTA	26	OCTUBRO
4ª SEMANA	(300 - 000)	MERCORES		OCTUBRE
4ª WEEK		WEDNESDAY		OCTOBER
4ª WOCHE		MITTWOCH		OKTOBER
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		07/12		
		USS		

8. 3<sup>o</sup> B  
 - T brings Ss in and leaves. T auxiliary stays outside.  
 9. Ss wait silently  
 - T brings T's material to the classroom.  
 10. T comes back and greets Ss. She talks to them.  
 - T writes on the board  
 11. T shows their dictionary. Ss get very excited to receive their project.  
 12. T draws on the board. She draws a Xmas tree. I think she wants to model out give Ss an idea of what to draw. I wonder if it limits their creativity.  
 13. T asks some Ss to help her distribute Ss dictionaries.  
 15. Board: MERRY CHRISTMAS  
 16.   
 17. This picture dictionary is a handout T has made for Ss. They don't use it in every class. T only let Ss take their dictionary home at the end of the year.  
 18.

OUTUBRO 2016  
 S T O S S S T O S S S S T O S S S S T O S S S T O  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31  
 Feriados e feriados  
 12 - N - Dia Armador  
 16 - O - Chile  
 22 - O - Ming  
 30 - Nova  
 25/26  
 OUTUBRO

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	27	QUINTA LEVES THURSDAY DONNERSTAG	2016 (001 - 050)	43ª SEMANA 43ª SEMANA 43ª SEMANA 43ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		US\$		

- ③ T goes around checking if Ss are on the same page.
- T hands out an activity Ss had done
- A S asks T if they can sit together and
- Ss allows them to sit in pairs
- T teaches Ss to draw a kmas tree. She draws another one on the board.
- T keeps on handing out Ss' papers.
- The group's T asks permission to enter the class. She gets her material in the locker.
- T hands out Ss' tests. They get very proud when they see their test (not all of them)
- T hands out another activity
- Principal enters (doesn't ask permission) to check the lights with. A S shows his test. Principal praises him.
- It seems T hands out all activities at the end of the year (Ss will be dismissed on Friday)
- Ss work very quietly and collaboratively
- T finishes handing out and tells Ss they can take their work home.
- Ss go around stamping Ss' dictionaries
- T finishes class

OUTUBRO 2016	7 - Início do mês
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 - Início da Semana
NOVEMBRO 2016	2 - Fim da Semana
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	15 - Fim da 1ª quinzena

OUTUBRO OCTOBER OCTOBER	28	SEXTA VIERNES FRIDAY FREITAG	2016 (051 - 100)	43ª SEMANA 43ª SEMANA 43ª SEMANA 43ª SEMANA
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		US\$		

- ④ L-B
- T enters the classroom and asks Ss to be quiet.
- Ss sits down and my friend Ss they haven't finished their test.
- Ss calls Ss and give them some instructions on how to finish.
- Ss sing happy birthday to a friend. T remains quiet. Ss get all over the place.
- T is sitting down, organizing her material. Ss stands up and counts down. Ss remain quiet.
- T calls Ss to hand out their test.
- T reads the board. She writes "Tuesday" on the board and a S corrects her (T, não é Wednesday não?), but w/ had pronunciation.
- As T writes on the board, Ss open their notebooks and start writing copying.
- board: EN

DATE: WEDNESDAY, DECEMBER 7TH

COMPLETE: 1. T. FRIDAY. ELEVEN. BROTHERS. BASKETBALL - VANILLA. FRANK.

My name is \_\_\_\_\_ years old

\_\_\_\_\_ TURLE

OUTUBRO 2016	7 - Início do mês
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 - Início da Semana
NOVEMBRO 2016	2 - Fim da Semana
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	15 - Fim da 1ª quinzena

27/28  
OUTUBRO



OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER	29	SABADO SATURDAY	2016 (300 - 063)	43 SEMANA 43 SEMANA 43 WEEK
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		US\$		

① My mother is a                       
 I have a pet. It's a                     , a                       
 On                      I have English classes.  
 I play                      with my friends.  
 I like                      ice-cream.

- I elicits words from the word bank. She has Ss translate the words. They could have spoken English.  
 - I teaches Ss some strategies to find the context of each sentence.  
 - I started writing the sentences, and then she wrote the word bank. I thought it was a great wrap-up activity, once they have a chance to talk about themselves. But then, I wrote the word bank and I realized they'd have to fill in the blanks. Only when I explained the task I understood this is an activity aimed at giving Ss input to write about themselves later.

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER	30	DOMINGO DOMINGO SUNDAY	2016 (064 - 065)	44 SEMANA 44 SEMANA 44 WEEK
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		US\$		

7 - Horário de Brasília  
 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31  
 1 - Todos os Seguros 2 - Férias 15 - Férias em Inglês

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER	31	SEGUNDA LUNES MONDAY	2016 (065 - 066)	44 SEMANA 44 SEMANA 44 WEEK
ANOTAÇÕES IMPORTANTES				
Aniversários		US\$		

② I ~~tried~~ <sup>asked</sup> Ss to show her their notebooks so she can check them.  
 - You ask all Ss who have finished copying to go to her desk and show her their notebooks.  
 - I checks Ss' work and praises them.  
 - I invites Ss to fill in the blanks on the board. I pump Ss want to participate.  
 - I: T. you haven't finished.  
 - Ss are kind of restless now.  
 - I: T. I am sure is calling Ss to give their name for the "secret friend" game.  
 - When Ss finish writing on the board, I draw their attention to the answers on the board.  
 - I could have had a "global reading" of the sentences on the board and asked Ss how they could use those lines to talk about themselves. I wonder what the point of the activity is anyway.  
 - Ss get restless. A S is playing ~ dog.  
 - I writes Ss' names on the board. As they realize it, they sit down.

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER	29	30/31	OUTUBRO
-------------------------------	----	-------	---------

7 - Horário de Brasília  
 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31  
 1 - Todos os Seguros 2 - Férias 15 - Férias em Inglês

S<sup>2</sup>-B<sub>10</sub>

- I bring ~~the~~ restaurant

15 When T starts with

15 beard: Fr

Wed., Dec. 7th  
16 ENGLISH CLAS

① Name of the restaurant:

③ Your food. How much is it?

④ How much is it?

QUESTION: How much is it

[illegible][illegible]

⑤ Any change? How much?

- I used blue-tac to hang poster on the board

- I turn off the fan so she can explain the task.

- I seem very excited to participate in the activity. I had suggested it ~~last~~ in our last meeting.

meeting, but I think I have carried it out  
12 in a much better way than I'd have done.

- T calls Ss and hand out their tests.
- T stands up and counts down, Ss get s

- Invites the first group to choose where they want to eat.

- Not only this will help them learn English, but they have to read and choose what they'd like.

like to eat, but it also helps  $Ss$  work out  
the numbers and measure.

- I wonder if there's ~~time~~<sup>9</sup> enough time for

- I says they can't choose their own restaurant

- While  $S_1$  are choosing what to eat and drink, others have nothing to do. They start

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30  
 Fevereiro de 2018  
 1 - 20 - Oito  
 2 - 14 - Quarta  
 3 - 21 - Domingo  
 4 - 28 - Sexta





[illegible]

⑧ friends.

- Tasks them to remain silent. They ~~feels~~

start talking and playing w/ one another

<sup>a</sup> T stands up and counts down. She hits

her mother on the beach several times  
to call s's attention.

- elicits answers and writes on the board

- Taps around checking S/N out

12- I sit down and call SS names to home out their tests.

- they stand up, ~~and~~ one at a time, get their

NOVEMBER	DOMINGO	44 <sup>th</sup> SEM
NOVEMBER	DOMINGO	44 <sup>th</sup> SEM
NOVEMBER	SUNDAY	44 <sup>th</sup> SEM
NOVEMBER	SONNTAG	44 <sup>th</sup> SEM

rest and sit down

- but you don't sometimes to get Ss' attention (it doesn't work)

- ~~the~~ Most of us are proud of it.

- I had to compare their tax w/ one another

activity, but not of another

and say the said they can put  
and say their material.

CULUBRIO 2016		12 - São Almeida	13 - São João	14 - São João	15 - São João	16 - São João	17 - São João	18 - São João	19 - São João	20 - São João	21 - São João	22 - São João	23 - São João	24 - São João	25 - São João	26 - São João	27 - São João	28 - São João	29 - São João	30 - São João	31 - São João
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1</																					

[illegible]

① - T stands up and asks Ss to sit down.

- I wants the board twice to get their attention.
- I wants the board and I says "Hammam"

w/ 8s. Each S has a chance to say a letter

<sup>10</sup> they say the letter in Portuguese

- The more as the more, I was + was not  
to it.

- Terminates  $\mathcal{S}_8$  one row at a time

---

12

---

---

---

13

---

— 4 —

---

15

---

---

16

---

---

---

17

---

---

18[illegible]



# Apêndice V – Notas: Observação Formação continuada

SEMANA	2016	SENA	7
4ª SEMANA	(201 - 200)	SENA	OCTUBRO
4ª SEMANA		SENA	OCTUBRE
4ª SEMANA		SENA	OCTUBER
4ª SEMANA		SENA	OCTUBER
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>10/11 - Encontro de formação</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Effective fluency tasks</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>English language Feller</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Auditeiro da Sene - 7h horário marcado</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Horário de início 3h45 - 6 professores</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Espace físico:</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Amplie auditeiro</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Repetir, notebook marca de sem, microfone</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>90 cadeiras confortáveis, c/ mesa de apoio</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>2 aparelhos de AC</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Abertura:</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Workshop</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>PT:</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Professores são convidados a usar seus celulares / tablets p/ responder a uma</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>enquete online.</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Nem todos profs conseguiram responder, talvez por questões técnicas (linguísticas?)</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>A enquete (e toda a palestra) está em inglês.</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>OCTUBRO 2016</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>Feira e Feriados</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>12 - N. São Agostão</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>15 - China</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>22 - Q. Ming</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>30 - Nova</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>6/7</p>		
ANOTAÇÕES IMPORTANTES	<p>OCTUBRO</p>		

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER OKTOBER		SExtaDO SATURDAY SAMSTAG		2016 (202 - 094)	
8		ANOTAÇÕES IMPORTANTES		40ª SEMANA 40ª SEMANA 40. WEEK	
Aniversários				US\$	
<p>1330, 16 teachers</p> <p>1. Apparently, all teachers here speak English.          - Since que poucos vieram por que sabem que um falante nativo seria o palestino.          - Dificuldade de comunicação (língua) como transpêncio de pensamento.          - Proposta de atividade: group work          - Moore entregou um task e um work plan          - Teachers work silently          - Ex. de atividade na qual TS haviam que rank countries in terms of population</p> <p>2. Only one answer: vontade de consenso</p> <p>3. Limits interpretations          - at 11 in clock, 17 teachers          - N<sup>o</sup> 2<sup>o</sup> helps TS adapt material #          - All TS speak English #          - Kes          - Could be noisy, but puni. (n)          - Don't mention that though          - According to manual (notes)</p>					
SETEMBRO 2016 7 - 1º Domingo de Maio 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31					

OUTUBRO OCTUBRE OCTOBER OKTOBER		SEGUNDA LUNDAY MONTAG		2016 (094 - 092)	
10		ANOTAÇÕES IMPORTANTES		41ª SEMANA 41ª SEMANA 41. WEEK	
Aniversários					
<p>1. 16</p> <p>2. 16</p> <p>3. 16</p> <p>4. 16</p> <p>5. 16</p> <p>6. 16</p> <p>7. 16</p> <p>8. 16</p> <p>9. 16</p> <p>10. 16</p> <p>11. 16</p> <p>12. 16</p> <p>13. 16</p> <p>14. 16</p> <p>15. 16</p> <p>16. 16</p> <p>17. 16</p> <p>18. 16</p> <p>19. 16</p> <p>20. 16</p> <p>21. 16</p> <p>22. 16</p> <p>23. 16</p> <p>24. 16</p> <p>25. 16</p> <p>26. 16</p> <p>27. 16</p> <p>28. 16</p> <p>29. 16</p> <p>30. 16</p> <p>31. 16</p>					
OUTUBRO 2016 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31					

**ANEXOS**

**Anexo 1 – Carta do Orientador****A/C: Diretor/ Coordenador****Ref: Colaboração com pesquisa de Mestrado**

Vitória, 14 de abril de 2016

Prezado(a) Sr(a). Diretor(a) / Coordenador(a),

Gostaria de solicitar a análise de interesse em parceria acadêmica desta Universidade e sua escola. Somos um grupo de pesquisa interessados na educação por meio das línguas estrangeiras. Nosso intuito é o de estabelecer um diálogo entre o ensino público em todas as esferas (fundamental, médio e superior) na região da Grande Vitória. Não de forma hierárquica, mas horizontal, pretendemos dialogar e aprender com os professores e estudantes da rede pública. A pesquisa de Marianna Merlo, minha aluna de Mestrado, investiga o ensino e aprendizagem da língua inglesa, formação de professores para o ensino fundamental I, sob as perspectivas da educação crítica. Acreditamos que esta pesquisa é relevante a todos, em tempos de debates sobre a BNCC. Caso haja interesse, desejamos conversar com professores e/ou alunos que estejam interessados nesses temas.

Desde já, agradeço a colaboração.


Atenciosamente,

*Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz*

Professor do Departamento de Línguas e Letras

Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

**Anexo 2 – Autorização da Secretaria Municipal de Vitória**

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
Secretaria de Educação

**AUTORIZAÇÃO**

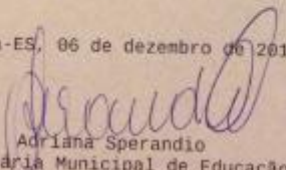
Autorizo **Marianna Cardoso R. Merlo**, regularmente matriculada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da **Universidade Federal do Espírito Santo-UFES**, realizar a pesquisa *"Formação e prática docente do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental"* contribuir para um ensino de Língua Inglesa mais significativo nas escolas de ensino básico, sobretudo as da rede municipal de ensino, por meio de uma compreensão maior sobre a relação entre a formação e prática docente.

Informamos à pesquisadora que ela deverá dialogar com os(as) gestores(as) das Unidades de Ensino, nas quais pretende realizar a pesquisa, dos (das) quais receberá autorização para desenvolver a investigação.

Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos profissionais envolvidos na pesquisa, recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica e apresentar os resultados do estudo aos (às) profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação planejada junto à GFDE.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE.

Vitória-ES, 06 de dezembro de 2016



Adriana Sperandio  
Secretária Municipal de Educação



## Anexo 3 – Texto: Olympic symbols

### Olympic symbols

The Olympic symbols are icons, flags and symbols used by the International Olympic Committee to promote the Olympic Games. Some - such as the flame, fanfare, and theme - are more common during Olympic competition, but others, such as the flag, can be seen throughout the year.

#### Motto

The Olympic motto is the hendiatris *Citius, Altius, Fortius*, which is Latin for "Faster, Higher, Stronger." It was proposed by Pierre de Coubertin upon the creation of the International Olympic Committee in 1894.

Coubertin borrowed it from his friend Henri Didon, a Dominican priest who was an athletics enthusiast.

Coubertin said "These three words represent a programme of moral beauty. The aesthetics of sport are intangible." The motto was introduced in 1924 at the Olympic Games in Paris. A more informal but well known motto, also introduced by Coubertin, is "The most important thing is not to win but to take part!" Coubertin got this motto from a sermon by the Bishop of Pennsylvania during the 1908 London Games.

The primary symbol of the Olympic Games is composed of five interlocking rings, coloured blue, yellow, black, green, and red on a white field, known as the "Olympic rings." The symbol was originally designed in 1912 by Baron Pierre de Coubertin, co-founder of the modern Olympic Games. According to Coubertin, the ring colors with the white background stand for those colors that appeared on all the national flags that competed in the Olympic games at that time. Upon its initial introduction, Coubertin stated the following in the August 1912 edition of *Olympique*:

"...the six colors [including the flag's white background] combined in this way reproduce the colors of every country without exception. The blue and yellow of Sweden, the blue and white of Greece, the tri- colors of France, England and America, Germany, Belgium, Italy, Hungary, the yellow and red of Spain next to the novelties of Brazil or Australia, with old Japan, and new China. Here is truly an international symbol."

In his article published in the *Olympic Revue* the official magazine of the International Olympic Committee in November 1992, the American historian Robert Barney explains that the idea of the interlaced rings came to Pierre de Coubertin when he was in charge of the USFSA, an association founded by the union of two French sports associations and until 1925, responsible for representing the International Olympic Committee in France: The emblem of the union was two interlaced rings (like the *vesica piscis* typical interlaced marriage rings) and originally the idea of Swiss psychiatrist Carl Jung: for him, the ring symbolized continuity and the human being.



The 1914 Congress was suspended due to the outbreak of World War I, but the symbol and flag were later adopted. They would first officially debut at the Games of the VII Olympiad in Antwerp, Belgium in 1920.

The symbol's popularity and widespread use began during the lead-up to the 1936 Summer Olympics in Berlin. Carl Diem, president of the Organizing Committee of the 1936 Summer Olympics, wanted to hold a torchbearers' ceremony in the stadium at Delphi, site of the famous oracle, where the Pythian Games were also held.

For this reason he ordered construction of a milestone with the Olympic rings carved in the sides, and that a torchbearer should carry the flame along with an escort of three others from there to Berlin. The ceremony was celebrated but the stone was never removed. Later, two British authors Lynn and Gray Poole when visiting Delphi in the late 1950s saw the stone and reported in their "History of the Ancient Games" that the Olympic rings design came from ancient Greece. This has become known as "Carl Diem's Stone". This created a myth that the symbol had an ancient Greek origin. The rings would subsequently be featured prominently in Nazi images in 1936 as part of an effort to glorify the Third Reich.

The current view of the International Olympic Committee (IOC) is that the symbol "reinforces the idea" that the Olympic Movement is international and welcomes all countries of the world to join.[11] As can be read in the Olympic Charter, the Olympic symbol represents the union of the "five continents" of the world and the meeting of athletes from throughout the world at the Olympic Games. However, no continent is represented by any specific ring. Prior to 1951, the official handbook stated that each color corresponded to a particular continent: blue for Europe, yellow for Asia, black for Africa, green for Australia and Oceania and red for the Americas; this was removed because there was no evidence that Coubertin had intended it (the quotation above was probably an afterthought). Nevertheless, the logo of the Association of National Olympic Committees places the logo of each of its five continental associations inside the ring of the corresponding colour.

#### Flag

The Olympic flag flying in Victoria, Canada in recognition of the 2010 Winter Olympics in Vancouver. The Olympic flag was created by Pierre de Coubertin in 1914.

The Olympic flag ... has a white background, with five interlaced rings in the centre: blue, yellow, black, green and red ... This design is symbolic; the five colors are those that appear on at least one of all the national flags of the world at the present time united by Olympism.

— Pierre de Coubertin (1931)

#### Specific flags

There are specific Olympic flags that are displayed by cities that will be hosting the next Olympic games.

During each Olympic closing ceremony in what is traditionally known as the Antwerp Ceremony,[14] the flag is passed from the mayor of one host city to the next host, where it will then be taken to the new host and displayed at city hall.

These flags should not be confused with the larger Olympic flags designed and created specifically for each games, which are flown over the host stadium and then retired. Because there is no specific flag for this purpose, the flags flown over the stadiums generally have subtle differences, including minor color variations, and, more noticeably, the presence (or lack) of white outlines around each ring.

#### Antwerp flag

The first Olympic flag was presented to the IOC at the 1920 Summer Olympics by the city of Antwerp, Belgium. At the end of the Games, the flag could not be found and a new Olympic flag had to be made for the 1924 Summer Olympics in Paris. Despite it being a replacement, the IOC officially still calls this the "Antwerp Flag" instead of the "Paris Flag".

It was passed on to the next organizing city of the Summer Olympics or Winter Olympics until the 1952 Winter Olympics in Oslo, Norway when a separate Olympic flag was created to be used only at the Winter Olympics (see below). The 1924 flag then continued to be used at the Summer Olympics until the Games of Seoul 1988 when it was retired.

In 1997, at a banquet hosted by the US Olympic Committee, a reporter was interviewing Hal Haig Prieste who had won a bronze medal in platform diving as a member of the 1920 US Olympic team. The reporter mentioned that the IOC had not been able to find out what had happened to the original Olympic flag. "I can help you with that," Prieste said, "It's in my suitcase." At the end of the Antwerp Olympics, spurred on by team-mate Duke Kahanamoku, he climbed a flagpole and stole the Olympic flag. For 77 years the flag was stored away in the bottom of his suitcase. The flag was returned to the IOC by Prieste, by then 103 years old, in a special ceremony held at the 2000 Games in Sydney. The original Antwerp Flag is now on display at the Olympic Museum in Lausanne, Switzerland, with a plaque thanking him for donating it.

Source: [https://en.wikipedia.org/wiki/Olympic\\_symbols](https://en.wikipedia.org/wiki/Olympic_symbols)



## **Anexo 4 – Projeto de implantação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (SERRA, 2014)**

### **PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **1. JUSTIFICATIVA**

O aprendizado da língua inglesa torna-se imprescindível devido a sua importância como instrumento de comunicação universal e meio de integração no mundo atual, caracterizado pelo avanço tecnológico e intercâmbio entre os povos. Os alunos da rede pública estão distanciados dessa língua uma vez que os mesmos só a estudam a partir do 6º ano do fundamental I. Por isso é cada vez mais urgente incluir a preparação do aluno para esse universo multilíngüístico e multicultural desde o início de sua vida escolar.

#### **2. OBJETIVOS**

- ✓ Ofertar ao aluno a formação necessária para desenvolvimento de suas potencialidades através das relações com o conhecimento, com o outro e com o mundo.
- ✓ Proporcionar a aquisição de vocabulário básico, articulado às estruturas essenciais da língua inglesa a partir de palavras relacionadas à sua realidade imediata.
- ✓ Promover a prática da língua inglesa de forma lúdica, próxima da realidade e da faixa etária do aluno.
- ✓ Estabelecer uma base para os estudos subsequentes da língua inglesa no Ensino Fundamental II.
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento das competências do aluno de maneira a estimular a memória, o raciocínio, a agilidade mental, a observação e a ação.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

#### **3.1 Proposta Pedagógica**

As aulas para o ensino de línguas para crianças incorporarão técnicas diversas que obtiveram sucesso comprovado em sua ministração em cursos e escolas de inglês para essa faixa etária. Nelas estão presentes o trabalho coletivo, o relacionamento interpessoal e intrapessoal, criatividade e produção de significado.

**3.1.1 MODEL, ACTION, TALK** (modelo, ação e fala) – que enfatiza o uso de movimentos e exercícios de repetição rápidos e intensivos, permitindo ao aluno adquirir o maior número de habilidades na língua inglesa no menor tempo possível. (Repetir constantemente o vocabulário e permitir que as crianças interajam com os colegas. Ex: pedir licença ao colega, pedir ajuda, usar as palavras “mágicas”).

**3.1.2 TOTAL PHYSICAL RESPONSE** (resposta física total) – baseia-se nos movimentos físicos auxiliando na retenção do conhecimento. (As crianças aprendem brincando e usando o corpo. Ex: cantando a música “What’s your name?” elas se levantam e apontam os colegas, como um teatro).

**3.1.3 FUNCTION APPROACH** (função da aprendizagem) – enfatiza o contexto em que certas estruturas são utilizadas. (Mostrar estruturas que elas consigam aplicar à sua realidade. Ex: bom dia, boa tarde, boa noite em períodos diferentes do dia).

**3.1.4 THE NATURAL METHOD** (o método natural) – tem por objetivo aprender desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) ao

invés da aprendizagem (uso consciente da mesma). A fala surge naturalmente através do uso constante em sala das palavras e expressões aprendidas. A premissa básica é que o aluno deve receber um INPUT linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da L2.

Características principais:

1. A pronúncia não é enfatizada e encara-se a perfeição como uma meta realística;
2. O aluno é responsável pela própria aprendizagem;
3. A gramática é ensinada indutivamente;
4. Os erros são vistos como algo construtivo no processo de ensino;
5. Espera-se do professor tanto uma boa proficiência geral da língua-alvo (L2) como habilidade de analisar a língua.

**3.1.5 THE FUNCTIONAL OR COMMUNICATIVE METHOD** (o método funcional ou comunicativo) – defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também, de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade do conhecimento para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importantíssima no processo e o professor deve mostrar interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os a participar e acatando sugestões. Nesse método não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever e compreender) nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.

Características principais:

1. Dá-se maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo sugerir, opinar, etc.;

2. As funções são apresentadas em situações que modificam essas necessidades, dá-se ênfase ao modo de como usar determinada forma para se atingir determinada necessidade da comunicação;
3. O material de ensino baseia-se muito mais no aluno e, em relação aos outros métodos, reflete com maior precisão o uso natural da língua;
4. Há uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, etc.

### **Considerações:**

Seja qual for o caminho metodológico escolhido pelo professor, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem da língua forneça ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informação, de estabelecer vínculos e conviver de maneira solidária e harmoniosa com os outros. Pois, as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem ultrapassar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. Além disso, dá-se à metodologia uma importância muito maior da que ela realmente possui, esquecendo-se de que tanto o professor quanto o aluno no processo da convivência são capazes de juntos construir conhecimentos, podendo deixar de aprender, quanto aprender apesar do método escolhido.

### **3.2 Implantação, Atribuições e competências.**

A implantação dar-se-á pela equipe da Subsecretaria Pedagógica/Gerência de Ensino Fundamental nas Unidades de Ensino que aderiram a este componente e pelos professores do 1º ao 5º ano através de formações continuadas oferecidas pela Secretaria e discussão pertinente ao projeto e sua implantação.

A carga horária anual dos alunos neste componente curricular será de 40 horas, sendo uma aula por semana de 50 minutos.



Os profissionais que atuarão nos anos iniciais devem ser graduados em Língua Inglesa.

### 3.2.1 Da Secretaria municipal de Educação

- ✓ Elaborar e divulgar o projeto;
- ✓ Indicar e selecionar profissionais para atuarem no projeto;
- ✓ Dotar as classes com material necessário ao seu funcionamento;
- ✓ Acompanhar a implantação do projeto;
- ✓ Avaliar periodicamente o desenvolvimento do projeto;
- ✓ Avaliar e divulgar informações de interesse dos envolvidos no projeto;
- ✓ Arquivar todos os documentos pertinentes ao projeto;
- ✓ Providenciar recursos humanos necessários para coordenação do projeto.

### 3.2.2 Do coordenador do projeto

- ✓ Manter fluxo de informações entre escolas/secrretaria de Educação;
- ✓ Acompanhar e analisar o desempenho dos alunos;
- ✓ Dinamizar e organizar os trabalhos de modo articulado com as Unidades de Ensino e Departamento Pedagógico;
- ✓ Orientar os professores participantes do projeto;
- ✓ Providenciar recursos materiais para o desenvolvimento do projeto;
- ✓ Planejar, dinamizar encontros de avaliação e planejamento com os professores

### 3.2.3 Das unidades escolares

- ✓ Acompanhar junto com o professor o desempenho dos alunos.

### 3.2.4 Do professor

- ✓ Planejar e aplicar atividades coerentes com a metodologia adotada;
- ✓ Preparar e manter ambiente acolhedor e produtivo;
- ✓ Acompanhar o desenvolvimento do aluno;
- ✓ Oportunizar atividades para desenvolvimento do aluno em seu aprendizado de inglês e aumentar sua autoestima;
- ✓ Participar de todas as atividades inerentes ao projeto: capacitação, reunião avaliação e estudos de aperfeiçoamento e planejamento;
- ✓ Acompanhar o desenvolvimento do aluno nos diferentes aspectos de dificuldades e avanços no aprendizado.

## 3.3 Conteúdo temático e gramatical

Os quadros abaixo relacionados sugerem a temática a ser trabalhada, assim como a distribuição do conteúdo linguístico para cada fase.

TEMA	1º ANO EF	2º ANO EF	3º ANO EF	4º ANO EF	5º ANO EF	TRIMESTRE
1	FAMILY	TOYS	MY FAMILY	AT HOME	ACTIVITIES TO PLAY	1º
2	PARTS OF THE HOUSE / APARTMENT	FAMILY	AT SCHOOL	AT SCHOOL	DAILY ROUTINE	
3	SCHOOL	SCHOOL	MEALS	PLACES TO GO	THE MALL	

4	THE PARK	HUMAN BOD	HUMAN BOD	NATURE AND TIME	BIRTHDAY PARTY	2º
5	THE SUPERMARKE	PETS	ANIMALS	ENDANGERE D	THE SUPERMARKE	
6	HOLIDAYS / VACATIONS: THE BEACH	THE CITY	CITY AND COUNTRY	BIRTHDAY PARTY	MEALS	3º
7					OUR COUNTRY	

Nesta tabela, leia-se a legenda apresentada. A ampliação de conteúdos envolve sempre a revisão da matéria já trabalhada.

\*apresentação

\*\*ampliação

\*\*\*revisão

Conteúdos	1º ANO EF	2º ANO EF	3º ANO EF	4º ANO EF	5º ANO EF
Colors	*	*	**	**	***
Numbers	*	*	**	**	**
Adjectives		*	**	**	**
Interrogative pronouns		*	**	**	***
Demonstrative pronouns			*	**	***
Personal pronouns		*	*	**	***
Articles			*	**	***
Verb to be		*	*	**	***
Greetings	*	*	**	**	***
Time			*	**	**

Days of the week			*	***	***
Months				*	***
There is / there are				*	***

Os conteúdos abaixo são pertinentes ao 5º ano, por isso dar-se-á somente a apresentação destes.

- Verb to have
- Imperative
- Present continuous tense
- Repositions
- Plural of nouns
- Seasons of the year
- Ages
- Adresses
- Dates

### 3.3.1 Quanto ao 1º ano EF:

Dado o processo de alfabetização na língua materna desse grupo, não se devem explorar aspectos linguísticos estruturais da língua inglesa. A apresentação de vocabulário deverá ser contextualizada, preferencialmente sem o uso da escrita. O vocabulário deverá ser estipulado dentro do tema, introduzido com uso de imagens e até mesmo com texto (quadrinhos, cenas).

As atividades devem ser propostas a partir da exploração de habilidades de identificar, sequenciar, formar pares, associar, classificar etc., não havendo atividades de escrita. A interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem e assimilação de conceitos relacionados à outra disciplina. Brincadeiras, jogos, música, coreografias e atividades coletivas (vide banco de jogos e atividades) promovem a sociabilidade e bom andamento da aula.

### 3.3.2 Quanto ao 2º ano EF:

Muitos alunos ainda estarão consolidando o processo de alfabetização no início do ano. Por isso, nos primeiros contatos devem ser propostas atividades como recorte, colagem, pintura, desenho, associação, jogos, música, sem a utilização da escrita. À medida que o grupo estiver familiarizado com as palavras é que começará efetivamente a escrever.

### **3.3.3 Quanto ao 3º, 4º e 5º anos EF:**

A partir dessa fase os temas podem ser apresentados em forma de diálogos com a presença de estruturas e funções comunicativas. Ganham ênfase a leitura, compreensão e interpretação, expressão oral e escrita. Brincadeiras, jogos, música, dança, dramatização de diálogos e trabalho cooperativo deve estar presente nas atividades cotidianas.

### **3.3.4 Sugestão de roteiro de aula**

1. Normalização: Nas primeiras aulas, chame os alunos pelo nome (eles podem estar com crachás) e cumprimente-os “\_Hello, (nome do aluno)!” e peça-lhes que responda com “\_Hello, teacher!”. Procure dispor as carteiras de forma acolhedora e descontraída para esse contato.
2. Warm up: Dá-se de forma curta (não ultrapassando de 5 minutos) e acontece sempre no início de uma nova lição ou vocabulário. Pode-se partir da exploração visual, de um jogo ou brincadeira e mesmo perguntas na língua materna sobre o tema a ser exposto. A participação dos alunos nesse momento é imprescindível para explorar conhecimentos prévios e experiências pessoais.
3. Dialog / Scene: Contar histórias está entre as melhores técnicas de motivação de aprendizagem pois tocam o emocional e apresentam valores. Para cada tema, dispor de um texto a ser explorado em suas ilustrações, cenas e particularidades é de grande ajuda na compreensão oral e escrita, especialmente quando criado um enredo motivador.

4. Games: Os jogos ajudam a identificar, selecionar, classificar e relacionar significados (vide banco de jogos).

5. Activities: Devem ter como objetivo a fixação de vocabulário no 1º e 2º anos, sendo importante a realização de tarefas em duplas, pequenos grupos ou coletivamente. Quando se tratar de escrita, o objetivo será fixação de estruturas e vocabulário através de identificação de elementos e associação de ideias. Os enunciados podem estar em português, mas sempre acompanhado com o comando em inglês para memorização. Cópias de parte de diálogos ou ditados (mudo, figura, lacuna, forca) são ótimos auxiliares.

6. Reading: Deve ser introduzido aos poucos e sem receios. Explore figuras referentes ao tema, busque palavras-chave (skimming), palavras conhecidas ou transparentes (cognatas) e informações específicas (scanning). Em caso de palavras desconhecidas leve os alunos a decifrá-las pelo contexto. O professor poderá ler o texto, um aluno, ou o grupo. A preocupação fonética para auxiliar a pronúncia só deve ser explorada após uma 3ª leitura.

7. Singing: É o momento de descontração da aula, inserido no tema proposto. Há uma seleção de músicas de diferentes compiladores disponível em CD na escola para auxiliar e dinamizar a aula de inglês nas séries iniciais. De acordo a criatividade de cada professor, essas músicas podem servir para warm up, descontração, avaliação, entre outros.

### **3.4 Avaliação**

Por ser um componente facultativo na matriz de cada Unidade de Ensino (art. 7º §2º da Portaria 010/2013), a disciplina de Inglês, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não será computada para fins de aprovação ou retenção.

Nas pautas, o professor deverá seguir as avaliações do trimestre com suas respectivas recuperações, creditando 30 pontos nos 1º e 2º trimestres e 40 pontos no 3º trimestre.



## 4. ANEXOS

### 4.1 CD de arquivos

Nele, há pastas variadas com músicas infantis, sugestões de textos e atividades para impressão.

### 4.2 Banco de jogos e atividades.

**4.1.1 Cards game** – Utilize cards (podem ser impressos, xerografados, colagem). Cada fileira de alunos formará uma equipe. Mostre-lhes uma carta para o aluno sorteado. Se ele souber a palavra correspondente à figura em inglês, ficará com ela. Caso contrário, será a vez do próximo aluno jogar. Sempre que alguém acertar, dê uma nova carta ao aluno seguinte, até que terminem as cartas, aquele que ficar com mais cartas vence.

**4.1.2 Picture game** – Utilize cards. Cada fileira de alunos formará uma equipe. Mostre-lhes uma carta e faça a pergunta “What’s this?” para os alunos da primeira fileira. Se todos souberem a resposta em inglês, deverão responder ao mesmo tempo, marcando assim, 2 pontos para a equipe. Caso apenas alguns alunos saibam, a equipe marcará só 1 ponto. Será vencedora a equipe que fizer mais pontos.

**4.1.3 Hot potato** – há duas maneiras de brincar:

**a)** Prepare uma sacola com miniaturas de animais, objeto, numeral, formas geométricas, depende do vocabulário. Escolha um objeto para ser batata quente. A um dado sinal, os alunos deverão passar a “batata quente” de mão em mão rapidamente. A um segundo comando (Stop! Por exemplo), o aluno que

tiver a “batata quente” em mãos tirará da sacola um dos objetos e falar o nome dele em inglês. Se não souber sai da brincadeira. O aluno que ficar por último é o vencedor. Caso o professor opte por não haver vencedor, usa-se o “pagar prenda”.

**b)** Outra forma de brincar de hot potato é usar um objeto para passar de mão em mão e cantar: “Hot potato (2x), hot (7x), hot (6x), stop!” (o ritmo pode ser variado pelo professor ou pelos alunos).

**4.1.4 Show me** – utilize os cards. ao falar “show me... a car”, por exemplo, os alunos deverão mostrar o card correspondente. Na sequência, escolha uma outra palavra, e assim por diante. Ganha o grupo ou o aluno que acertar mais vezes. Há 3 maneiras de jogar:

**a)** Um único conjunto de cards é distribuído entre todos os alunos. Cada aluno fica apenas com uma figura e responde por apenas uma palavra. A resposta é individual.

**b)** Cada aluno fica com seu conjunto de cards. Neste caso, quando o professor disser o nome da figura em inglês, todos os alunos mostram o card correspondente. A resposta é coletiva.

**c)** Organiza-se a sala em pequenos grupos e cada um deles utiliza um conjunto de cards. A resposta certa, dada pelo grupo pode valer ponto em caso de competição.

**4.1.5 Sausage game** – Os alunos devem se posicionar lado a lado, formando dois grupos. O primeiro de um dos grupos diz seu nome. O segundo repete o nome do colega e acrescenta o seu. O terceiro repete o nome do primeiro, o nome do segundo e acrescenta o dele. O jogo assim prossegue, até chegar a vez do último da fila, que deverá falar os nomes de todos que o anteciparam e

acrescentar o dele. Isso é um aquecimento. Depois disso, iniciam-se rodadas com palavras em inglês do vocabulário estudado. Um grupo deve fiscalizar o outro.

**4.1.6 Surprise bag** – Prepare sacos com miniaturas cujos nomes tenham sido estudados. Divida a sala em grupos, entregando um saco para cada um. Sorteie a ordem de apresentação dos grupos. Os alunos deverão segurar, mas sem retirar, um objeto dentro do saco, descobrir o que é e falar o nome do objeto em inglês. Cada resposta certa valerá um ponto. Vencerá a equipe que acertar através do tato o maior número de objetos.

**4.1.7 Wireless phone** – Organize os alunos em círculo no chão. Fale uma palavra no ouvido do primeiro aluno para que este a repita no ouvido do próximo, e assim sucessivamente, até chegar ao último do círculo, que deverá falar em voz alta a palavra que escutou. Este jogo não tem caráter competitivo; seu objetivo é trabalhar a fixação de vocábulos, a acuidade auditiva e a integração do grupo.

**4.1.8 Who/What is missing?** – Disponha em uma sequência de 5 a 10 cards (escolha um tema estudado). Peça aos alunos que fechem os olhos enquanto você retira um dos cards. Os alunos deverão dizer em inglês o nome da figura do card retirado. O objetivo deste jogo é exercitar a memória visual e fixar o vocabulário.

**4.1.9 Mime game** – Utilize os comandos trabalhados em aula. Peça para um aluno voluntário representar por mímica um determinado comando. A classe

deve descobrir o comando dramatizado e falar em voz alta. Quem falar primeiro vai à frente para dramatizar outro comando.

**4.1.10 Two, three, four Indians** – Peça para os alunos se movimentarem pela sala até ouvir um comando “three indians”, por exemplo. Os alunos devem se organizar em grupos na quantidade mencionada. Quem sobra, sai da brincadeira. Continue, variando o número de elementos até que restem apenas dois alunos.

**4.1.11 Simon says** – Diante da turma dê comandos que todos possam escutar. Porém eles só devem ser seguidos se forem precedidos de “Simon says...” caso contrário, os alunos não deverão executá-los. Quem executar o comando errado, também sai da brincadeira.

**4.1.12 Odd cards** – Disponha sobre uma mesa vários cards cujas figuras pertencem a uma determinada categoria, como frutas, por exemplo, e entre eles coloque um único card de uma outra categoria (brinquedos, por exemplo). Os alunos deverão identificar o card cuja figura não pertença à categoria dizendo em inglês o nome da figura que deve ser excluída.

**4.1.13 Memory game** – Serão utilizados dois grupos de cards iguais. Os alunos devem estar organizados de 3 a 5 alunos por grupo. O objetivo é encontrar os pares de figuras e falar em voz alta o nome do desenho. Caso o aluno tenha dificuldade na pronúncia os próprios colegas de grupo podem ajuda- lo. Ganha quem obtiver mais pares.

**4.1.14 Boys and girls** – Dê a essa atividade a dinâmica do jogo “vivo ou morto”. Fale as palavras boys, girls e friends alternadamente e bem depressa, para dar agilidade ao jogo. Ao falar boys!, os meninos levantam-se e repetem boys!, ao falar girls!, as meninas levantam-se e repetem girls!, ao falar friends!, todos se colocam de pé. À medida que os comandos são desobedecidos, o aluno sai do jogo.

**4.1.15 Hide and seek** – Antes de iniciar o jogo, apresente os comandos: hide (esconder) / seek (procurar). Divida a classe em dois grupos e peça que um deles vire-se para a parede enquanto o outro esconde os cards. Quando o aluno encontrar o card escondido, deve falar em voz alta o nome da figura em inglês. Se acertar, marca um ponto para a equipe. Estabeleça um limite de tempo.

**4.1.16 Bit by bit** – cubra um card com um cartão, por exemplo, e na frente dos alunos vá deslizando lentamente o cartão revelando parte a parte a figura do card, até que os alunos descubram qual é a figura e digam, em inglês, o vocabulário referente a ela.

**4.1.17 In a flash** – Mostre um card aos alunos rapidamente. Pergunte o que estava representado no card e peça que eles falem o que vocábulo em inglês. Se necessário, mostre mais lentamente o card.

**4.1.18 Cartazes de categorias** – monte um painel em forma de locomotiva, por exemplo, cujos vagões tenham vocábulos de uma determinada categoria. Exemplos: cores, números, animais, frutas, etc.

**4.1.19 Dicionário ilustrado** – confeccione junto com os alunos um dicionário ilustrado utilizando figuras que representem o vocábulo estudado. Cole em cartolina dobrada para montar pequenos cadernos ou, se preferir, faça em cartazes para afixar em sala.

**4.1.20 Feira de inglês** – organize exposições em que a língua e a cultura inglesa sejam evidenciadas. No evento poderão ser apresentados trabalhos já executados, dramatizações, números musicais, etc.