

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

Liliane Salera Malta

**ALÉM DO QUE SE VÊ: EDUCAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
DE INGLÊS COM CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS.**

Vitória, ES

2019

LILIANE SALERA MALTA

**ALÉM DO QUE SE VÊ: EDUCAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE
INGLÊS COM CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS.**

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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

VITÓRIA

2019

LILIANE SALERA MALTA

**ALÉM DO QUE SE VÊ: EDUCAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE
INGLÊS COM CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS**

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 ____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof. Dr. Roberto de Oliveira Perobelli
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista/Araraquara

Dedico este trabalho às crianças com as quais tenho trabalhado na Educação Infantil, pelas trocas, aprendizado e transformações que sempre me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, na figura de Jesus Cristo, me ensina a amar sem deixar de lutar pela justiça social.

À minha mãe, Silvana, e ao meu pai, Fausto, por sempre investirem em minha educação e me darem todo o suporte e amor necessários.

À minha irmã, Nayara, em quem me inspiro e a quem inspiro, e ao Rômulo, por caminhar conosco e nos incentivar.

À minha vizinha, Tuca (na memória), por ser a mulher mais forte que eu conheci, exemplo de amor e doação ao próximo. Seu amor me fez ser quem eu sou.

Ao Leonardo, por embarcar comigo nessa jornada acadêmica e de vida, me dando a mão e sempre cuidando de mim.

À Inês e Gabi, por me acolherem como família.

Às famílias Salera e Malta, pelas minhas raízes e pelo apoio de sempre.

Às amigas e amigos – não preciso citar os nomes, pois vocês sabem quem são –, pela compreensão nos momentos de ausência e por me fazerem sentir que sempre há uma arquibancada torcendo por mim.

Às equipes e às crianças das escolas Jardim da Villa e Moinho de Invento, onde atuo como educadora e aprendo todos os dias. Vocês tornam meus dias mais felizes!

À Gabriela, Luciana, Neliane, Patrícia e Vanessa, por acreditarem em mim, dando-me a oportunidade de trabalhar com crianças, além do incentivo e do suporte de todos os dias. E à Celeste, por me mostrar incessantemente a beleza de aprender e ensinar com crianças, e por me fazer crescer.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Cláudia Kawachi, pela dedicação e disponibilidade durante todo o tempo; e à Alice e ao Fábio, por dividirem sua atenção comigo. A mulher, mãe e acadêmica que você é me inspira.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz, que me acompanha desde a graduação, sempre paciente e dedicado. Obrigada pelo carinho e pelo apoio.

Aos colegas de turma, especialmente Pedro e Márcio, e professores do PPGEL/UFES, por me ensinarem tanto e pelas conversas sempre construtivas.

Às educadoras participantes do curso, por me fazerem acreditar em mim mesma, e pelo compartilhamento de experiências. Vocês foram fundamentais neste trabalho!

Aos professores Roberto Perobelli e Sandra Kaneko, pela disponibilidade em fazer parte do exame de qualificação e da defesa, e pela leitura cuidadosa desta pesquisa.

*“[...] E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter
Bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal [...]”*

Bola de meia, bola de gude, de Fernando Brant e Milton Nascimento

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

EI – Educação Infantil

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

EM – Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes e contextos	25
Quadro 2 – Etapas da pesquisa	28
Quadro 3 – Participação nos encontros presenciais	32
Quadro 4 – Recorte 1	47
Quadro 5 – Recorte 2	48
Quadro 6 – Recorte 3	50
Quadro 7 – Recorte 4	52
Quadro 8 – Recorte 5	55
Quadro 9 – Recorte 6	57
Quadro 10 – Recorte 7	59
Quadro 11 – Recorte 8	60
Quadro 12 – Recorte 9	60
Quadro 13 – Recorte 10	61
Quadro 14 – Recorte 11	66
Quadro 15 – Recorte 12	67
Quadro 16 – Recorte 13	74
Quadro 17 – Recorte 14	80
Quadro 18 – Recorte 15	81
Quadro 19 – Recorte 16	84

Quadro 20 – Recorte 17	85
Quadro 21 – Recorte 18	88
Quadro 22 – Recorte 19	90
Quadro 23 – Recorte 20	91
Quadro 24 – Recorte 21	100

SUMÁRIO

RESUMO	12
ABSTRACT	13
ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS É PESQUISAR TODOS OS DIAS	14
1. O QUE PESQUISAR NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?	18
1.1. OBJETIVO GERAL	18
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.2.1. POR QUE PESQUISAR O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?	19
1.3. COMO PESQUISAMOS O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?	21
2. METODOLOGIA	22
2.1. A NATUREZA DA PESQUISA	22
2.2. OS CONTEXTOS DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES	24
2.3. AS ETAPAS DA PESQUISA	28
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	34
3.1. ENTÃO, QUEM ENSINA INGLÊS PARA CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS?	41
4. EDUCAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS CRÍTICOS	64
4.1. EDUCAÇÃO CRÍTICA	64
4.2. LETRAMENTOS CRÍTICOS	72
4.2.1. Multiletramentos	76
4.2.2. Letramento Visual	86

5. O QUE TIRAMOS DESSA EXPERIÊNCIA: AUTOCRÍTICA, REFLEXÕES E FEEDBACK	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Questionário inicial	120
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	123
APÊNDICE C – Feedback	125
APÊNDICE D – Dados dos formulários utilizados nas análises	128

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa interpretativista de cunho autoetnográfico tem como objetivo compreender como professores de inglês para crianças de 2 a 5 anos dialogam com a Educação Crítica e Letramentos Críticos – especialmente os Letramentos Visuais e Multiletramentos – em contexto de formação continuada, explorando a mediação entre teoria e prática no ensino da língua inglesa na Educação Infantil, auxiliando-nos a compreender nossas práxis educacionais. A pesquisa se justifica não somente pela notada expansão do cenário de ensino de inglês para crianças, mas, sobretudo, por sua contribuição à formação de professores e ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Assim, criamos um curso de formação de professores voltado a discussões relacionadas à Educação Crítica e Letramentos, englobando tanto teorias quanto práticas de ensino com essa visão, que nos levaram a reflexões (pessoais e sobre o grupo) exploradas nos capítulos teórico-analíticos desta pesquisa. Finalmente, entendemos que o curso foi válido não apenas para a nossa formação enquanto educadoras – e a formação desta autora como formadora de professores – mas pela criação de uma rede de apoio com profissionais que trabalham em contextos parecidos e sentiram-se acolhidas ao discutirmos desafios comuns a todas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Crítica; Letramentos Críticos; Ensino de Inglês; Educação Infantil.

ABSTRACT

This qualitative interpretative research with autoethnographic characteristics aims to understand how English teachers for children from 2 to 5 years-old dialogue with Critical Education and Critical Literacies – especially Visual Literacies and Multiliteracies – in a context of continuous education, exploring the mediation between theory and practice in the English teaching for Early Childhood Education, helping us to understand our educational praxis. In addition, this research is justified not only by the notable expansion of the English learning scenario for children, but also by its contribution to teacher education and to the teaching-learning process. Thus, we created a teacher education course focused on discussions related to Critical Education and Literacies, encompassing both theories and teaching practices with this vision, which led us to reflections (personal and related to the group) explored in the theoretical-analytical chapters of this research. Finally, we understand that the course was valid not only for our education as educators – and this author's education as a teacher trainer – but for the creation of a support network with professionals working in similar contexts that felt sheltered when discussing challenges common to all.

Keywords: Teacher Education; Critical Education; Critical Literacies; English Teaching; Early Childhood Education.

ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS É PESQUISAR TODOS OS DIAS

Iniciamos este trabalho elucidando os títulos que demos a ele – “Além do que se vê” – e a esta seção introdutória. O título do trabalho vem da seguinte estrofe de uma canção¹ de mesmo nome: *“Moça, olha só o que eu te escrevi/ É preciso força pra sonhar e perceber/ Que a estrada vai além do que se vê”*, e, ao nomearmos assim a pesquisa, nos posicionamos quanto ao ensino de línguas com crianças e as teorias em torno desta prática.

Explicamos: o ensino da língua estrangeira (LE) com crianças² de 2 a 5 anos é algo relativamente novo na educação brasileira, e ainda não há políticas públicas específicas para este campo educacional. Isto é, é uma área ainda não contemplada pelos documentos oficiais. Temos, então, a prática facultativa da educação em LE nos centros de Educação Infantil, ocorrendo especialmente nos particulares, ainda que existam projetos de extensão que envolvam a escola pública. Esse contexto nos leva a entender o ensino de inglês com crianças como uma descoberta digna de ser anunciada – *“olha só o que eu te escrevi”* –, como algo que ainda está sendo debatido como “novidade” no âmbito educacional.

Ao debater a inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras com crianças, Merlo (2018) concorda com Rocha (2006) ao discutir o possível comprometimento do aprendizado da língua inglesa por este ocorrer de forma tardia. Em outras palavras, para as autoras, a inexistência de diretrizes norteadoras para o ensino de LE na Educação Infantil pode estar atrelada tanto a falhas no processo de ensino-aprendizagem de inglês, que acaba por ocorrer obrigatoriamente apenas a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), quanto a frustrações no processo de formação de professores de inglês.

Justamente pela não obrigatoriedade do ensino de LE para crianças, entendemos que os cursos de graduação para formação de professores – tanto em instituições de ensino superior públicas quanto nas particulares – podem não

¹ Los Hermanos: Além do que se vê. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/los-hermanos/67552/> Acesso em: junho/2018.

² Neste trabalho, ao nos referirmos a crianças, sempre estaremos falando sobre indivíduos de 2 a 5 anos, ainda que entendamos que, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo se refira, de modo geral, a indivíduos de 0 a 12 anos (BRASIL, 1990).

abordar temas relacionados especificamente à Educação Infantil, visto que seus currículos geralmente visam a contribuir com a preparação de profissionais para atuarem na educação básica, de acordo com as diretrizes vigentes no país.

Desta maneira, educadores interessados no ensino de uma língua estrangeira para crianças tendem a se colocar na posição de *aprendiz-docente-autônomo*³, de modo a conjugarem teoria e prática de maneira mais livre e independente, sendo conduzidos por suas próprias práticas de ensino e pelos contextos que os cercam. Esta situação nos remete, novamente, à questão da descoberta, do estudo do novo.

Da mesma forma, a conjuntura acima mencionada pode ser relacionada aos demais versos da estrofe selecionada na canção título desta pesquisa: “*É preciso força pra sonhar e perceber/ Que a estrada vai além do que se vê*”. Assim, entendemos que educadores de inglês para crianças aguçam a imaginação e a percepção na tentativa de relacionar teorias aprendidas durante a graduação ao(s) contexto(s) no(s) qual(is) se encontram (FERRAZ; MALTA, 2017), sendo levados à uma nova estrada, além daquela que se vê ou que se viu.

Igualmente, consideramos que a educação crítica e os letramentos, sobretudo os letramentos visuais e os multiletramentos, têm sido um caminho frequente para esses profissionais, visto a escassez de material didático específico para a referida faixa etária, além da ausência de diretrizes e/ou formação específica para esse campo da educação em língua estrangeira.

Para pensarmos o conceito de educação crítica⁴, assim como Ferraz (2015), revisitaremos algumas leituras de Paulo Freire e sua pedagogia crítica. É preciso que nos engajemos na realidade social como “atores que recriam e constroem seus próprios sentidos e identidades” (FERRAZ, 2015, p. 81) e, sobre isso, Freire (1989) nos leva a refletir que

³ Termo criado pela autora para este trabalho. A definição de *aprendiz-docente-autônomo* consiste na posição em que a educadora ou o educador se coloca ao trabalhar numa área não contemplada em sua formação inicial. Assim, a(o) profissional precisa ser mais que um(a) pesquisador(a) em seu cenário de atuação, aprendendo desde os princípios fundamentais, de maneira autônoma, sobre seu contexto de trabalho.

⁴ Abordaremos, de maneira mais consistente e aprofundada, os conceitos de educação crítica mais adiante nesta dissertação (capítulo 4).

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

Assim, entendemos que a educação crítica nos conduz quanto à construção de identidades e possibilidades sobre a leitura do mundo, fazendo-se, especialmente por isso, desejável durante a Educação Infantil por proporcionar um ambiente de empoderamento e autonomia tanto de educandos quanto de educadores.

Conflitando com esses pensamentos, há o conceito de educação bancária (FREIRE, 1987) e educação tradicional, pelos quais acreditam-se ser o professor um “depositante de conhecimento”, enquanto o aluno é o depositário. A própria palavra “*aluno*”, do latim, “*sem luz*”, nos remete a esse pensamento de que o educador é o responsável por todo o conhecimento obtido pelo estudante, conhecimento este que só será obtido em sala de aula, com os materiais e aulas ministradas pelo tutor. Para Canagarajah (1999) e Ferraz (2015), a pedagogia crítica retoma valores de caráter moral, cultural ou ético atrelados ao conhecimento linguístico estudado em sala de aula, contrariando a pedagogia convencional.

Já sobre os letramentos⁵, incluindo os multiletramentos e letramentos visuais previamente citados neste trabalho, enfatizam as dimensões críticas, sociais, e culturais da educação. Por meio deles e através do ensino de línguas, obtemos, também, novas maneiras de ler o mundo e a sociedade, exploramos a multimodalidade na construção do pensamento, enfatizando a multiplicidade de conhecimentos (FERRAZ, 2012; LANKSHEAR & KNOBEL 2007, 2008; SNYDER, 2002, 2004, 2008; KALANTZIS & COPE, 2000; LUKE & FREEDBODY, 1997).

De toda forma, entende-se que as bases teóricas da educação crítica podem aparecer de maneira natural no ensino de línguas com crianças, que já tendem a ter uma posição questionadora e crítica perante o mundo, por também verem além do que normalmente se vê, demandando do(a) educador(a) algo além da apresentação de vocabulário e repetição de palavras.

⁵ Abordaremos, de maneira mais consistente e aprofundada, os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramento visual mais adiante nesta dissertação.

Por outro lado, ainda podemos perceber, na prática, que as abordagens relacionadas à memorização de palavras, à repetição de frases e à instrumentalização da língua ainda aparecem fortemente no ensino de LE para crianças em instituições mais tradicionais. Sendo assim, podemos dizer que a educação crítica e os letramentos são teorias, em nossa visão, desejáveis no ensino da língua inglesa para a Educação Infantil, mas podem ainda não ser amplamente exploradas, estando frequentemente em conflito com a educação tradicional.

Compreendemos, desta forma, que a tensão provocada pela escolha de apenas um caminho – tradicional x crítico – não se faz interessante para a educação, especialmente em se tratando da Educação Infantil. A postura mais aberta em relação às abordagens traz, assim, múltiplas possibilidades ao(à) educador(a) e aos estudantes.

Essa reflexão nos conduz à explicação do título deste capítulo introdutório, pois, por conta das demandas supracitadas, o educador ou educadora de língua inglesa para crianças acaba por se tornar um pesquisador de sua própria prática. Não estamos afirmando, porém, que profissionais de outras áreas ou até mesmo educadores de LE para indivíduos de outras idades não sejam pesquisadores em seus contextos de atuação.

Estamos, no entanto, demonstrando que vários fatores podem encaminhar os/as professores/as de inglês para crianças ao campo da pesquisa, a fim de produzirem reflexões e teorizações acerca desse ambiente ainda tão pouco explorado. Foi o que aconteceu, por exemplo, com esta autora, também educadora em língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos, ao não encontrar respaldo em documentos oficiais para seu cenário de atuação, tendo que unir, de maneira intuitiva e experimental, as teorias estudadas durante a graduação em Letras-Inglês ao seu contexto de trabalho. Nas seções seguintes, apresentaremos os objetivos e justificativas para esta pesquisa, além de delinear o todo o processo de nossa investigação, a fim de situar o(a) leitor(a) quanto à nossa organização.

1. O QUE PESQUISAR NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?

Conforme já exploramos na seção anterior, entendemos que, tanto o ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos quanto pesquisas relacionadas ao assunto, são novidades, tendo ganhado maior foco nos dias atuais. Sendo assim, compreendemos que esta pesquisa deveria seguir o curso experimental e não-linear de tal prática, sem deixar, fundamentalmente, de explorar a teoria e as reflexões nas quais nos embasamos.

Da mesma maneira que afirmamos que a formação de professores e o ensino de inglês com crianças na referida faixa etária apresenta uma estrutura diferenciada dos demais cenários educacionais, queremos trazer para este trabalho uma estrutura não-linear de organização textual. Isto é, pretendemos, ao longo dos capítulos teóricos, trazer os dados que corroborem nossas teorizações e reflexões, contemplando, mais uma vez, a união de teoria e prática.

Acreditamos, assim, que essa forma de organização poderá auxiliar o(a) leitor(a) na compreensão do nosso processo de investigação, bem como nas escolhas feitas por esta autora ao longo da pesquisa e de sua prática como educadora.

1.1. OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa busca analisar como um curso para professores de inglês para crianças de 2 a 5 anos dialoga com o referencial teórico metodológico da Formação de Professores e da Educação Crítica e Letramentos, auxiliando-nos a compreender nossas práxis educacionais (MONTE MÓR, 2006).

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos para nossa investigação, temos:

- a) Discutir a formação de professores de línguas, especialmente no âmbito da Educação Infantil, analisando um curso de formação continuada;
- b) Pensar e discutir sobre as abordagens e materiais utilizados em sala de aula;

- c) Analisar as práxis educacionais criticamente à luz das teorias da educação crítica e dos letramentos críticos, tendo em foco os letramentos visuais e multiletramentos.

1.3. POR QUE PESQUISAR O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?

Ainda que seja um ambiente educacional pouco explorado no Brasil, percebe-se a tendência no crescimento do ensino de inglês na Educação Infantil (CARVALHO; TONELLI, 2016), embora o ensino da língua seja obrigatório apenas a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 2015) e, também por isso, ainda não esteja presente nas instituições públicas exclusivamente de Educação Infantil. Esse crescimento se justifica por alguns motivos, dentre eles a globalização (LIMA; KAWACHI, 2015) e o multiculturalismo (SOUSA SANTOS, 1995; MENEZES DE SOUZA, 2004).

No entanto, a expansão do ensino de inglês com crianças nas instituições privadas se faz presente, por influência, sobretudo, da “doxa neoliberal que abarca todos os âmbitos sociais” (FERRAZ, 2015, p.48). Isto é, o ensino da língua estrangeira é, muitas vezes, utilizado como mercadoria, por entender-se, socialmente, que esta disciplina agrega valor econômico à mensalidade da escola. Ainda, o inglês é uma língua que possui status social de idioma dominante, o que pode sugerir que escolas que ofereçam a disciplina se encontrem em um patamar socioeconômico elevado, atraindo, também por conta disso, possíveis clientes.

A despeito disso, entendemos a relevância dos estudos das práticas de ensino nesse cenário educacional ainda tão pouco explorado e alheio ao ensino de inglês delimitado à aprendizagem da gramática, porém intimamente ligado à memorização e à aquisição de vocabulário. Em outras palavras, acreditamos que não é por ainda não lerem, escreverem, e aprenderem a gramática que a criança precisa ser “alimentada” apenas com novo vocabulário a cada aula e, assim, considerarmos este processo como o ensino de uma língua estrangeira. Ponderamos o ensino de línguas, seja para crianças ou adultos, como construção de identidade e alteridade, conhecimento cultural, abertura para novas possibilidades e interpretações dos contextos que os cercam (JORDÃO, 2006) e acreditamos ser esse o papel da disciplina na escola.

Além disso, consideramos interessante a postura transdisciplinar (CELANI, 2007) do ensino de línguas estrangeiras para crianças, especialmente pelas metodologias e abordagens adotadas em sala de aula (SPADA, 2004; FINARDI, 2015), como o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que é a aprendizagem de um conteúdo por meio da língua inglesa. Essa abordagem ocorre quando, por exemplo, ensinamos um conteúdo ainda não estudado pelas crianças em inglês (FINARDI, 2015).

Desta forma, acreditamos que os letramentos e a educação crítica no ensino da L2 tendem a contribuir para um posicionamento mais questionador e analítico, tanto de educadores como de estudantes, em relação ao mundo que os (nos) cerca, visto que mesmo sendo crianças muito pequenas são capazes, por meio das imagens, sons e afins, de construir sentidos, diferentemente de quando só há a palavra escrita e o educador se coloca como o detentor do poder por ser o único capaz de ler/ensinar.

Freire (1987, p.39) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, e os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Ou seja, Freire assegura que a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais reforçados na educação bancária, e que, então, o educador pode ser visto como alguém também incompleto, alguém a ser educado também. Desse modo, podemos entender que, quando o professor se percebe como parte do processo, e não como controlador do processo, a educação ocorre de maneira mais crítica e autônoma.

Ainda, neste trabalho, salientamos a escassez de pesquisas cujo foco seja o ensino de línguas estrangeiras – ou, mais especificamente, do inglês – com crianças de 2 a 5 anos. Conforme apontam Carvalho e Tonelli (2016), apesar da ascensão dessa área no cenário educacional atual, ainda faltam estudos que conjuguem o ensino da língua inglesa à atuação com crianças na Educação Infantil.

As autoras (CARVALHO; TONELLI, 2016) ainda esclarecem que o fato da obrigatoriedade – segundo os documentos oficiais – do inglês ser apenas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental pode ser um dos responsáveis pela lacuna de estudos sobre a atuação com crianças menores. Apesar disso, vemos alguns trabalhos sobre o Ensino Fundamental I (MERLO, 2018), isto é, com o público de 6 a

10 anos. Também por isso, pesquisas relacionadas à formação de professores tendem a contemplar educadoras e educadores que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, podendo, por vezes, abarcar o Ensino Fundamental I, mas raramente focando na Educação Infantil.

Ressaltamos, assim, que esta pesquisa se justifica por sua contribuição à formação de professores e, conseqüentemente, ao ensino de inglês na Educação Infantil. Além disso, pesquisas com esse foco são novas no cenário educacional do estado do Espírito Santo. Desta forma, acreditamos que a investigação aqui desenvolvida tende a promover reflexões capazes de acrescentar tanto à teoria quanto à prática de educadores desse cenário da educação básica, favorecendo, sobretudo, seus estudantes.

1.4. COMO PESQUISAMOS O ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS?

Nos próximos capítulos deste trabalho, explicaremos a metodologia a qual utilizamos e as etapas pelas quais passamos para realizar a geração de dados. Além disso, faremos reflexões acerca da formação de professores de inglês para a Educação Infantil correlacionando-as a teorizações sobre a educação crítica e os letramentos na prática de ensino da língua inglesa com crianças.

Da mesma forma, trabalharemos os dados gerados para esta pesquisa, integrando-os às reflexões dos capítulos teóricos, buscando contribuir para o ensino de inglês com crianças e para a formação de professores de tal área.

Assim, para que a leitora e o leitor fiquem cientes da organização deste trabalho, apresentaremos a metodologia seguida de capítulos teórico-analíticos nos quais discutiremos: a educação crítica e letramentos críticos conjugadas às práticas de ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil; a formação inicial e continuada de professores de inglês para crianças; uma autocrítica, com reflexões e *feedback* que obtivemos sobre o curso oferecido; e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

No presente capítulo, teorizaremos sobre a natureza da pesquisa, bem como explicaremos, o modo como conduzimos cada etapa desta investigação, incluindo seus contextos e participantes.

2.1. A NATUREZA DA PESQUISA

A natureza metodológica desta pesquisa se assume como qualitativa-interpretativa, e, em nossa visão, apresenta cunho autoetnográfico. Na abordagem quali-interpretativa, a observação é o principal método de coleta de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Por meio da observação, a pesquisadora é capaz de se conectar de modo estreito ao objeto pesquisado, além de “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (ibidem).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Desta forma, entendemos que, em nosso contexto, a reflexão sobre as práticas de ensino se fazem mais significantes do que as possíveis respostas, pois, também segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16)

O trecho anterior, portanto, esclarece que nosso anseio com esta pesquisa não é a busca por respostas, mas reflexões sobre os contextos e identidades inerentes a cada uma das educadoras que se propuseram a participar.

A escolha das⁶ participantes da pesquisa foi feita da seguinte maneira: selecionamos, por meio de um site de busca, escolas de Educação Infantil do

⁶ Porque exclusivamente professoras se inscreveram e participaram da pesquisa, a partir desse momento utilizaremos somente a designação no gênero feminino ao nos referirmos às colaboradoras.

município de Vitória/ES. Foram selecionadas apenas as escolas privadas, visto que, das públicas, apenas a Criarte/Ufes⁷ conta com um projeto de ensino de inglês com crianças até 5 anos.

Após esse momento, enviamos um e-mail para cada escola convidando as professoras para um *Curso de Formação para Professores de Inglês da Educação Infantil*. Elucidamos, aqui, que o curso foi planejado com o objetivo de auxiliar nesta pesquisa, não sendo, portanto, previamente existente. Isto é, o curso foi criado para que fosse realizada a geração dos dados que serão aqui apresentados e discutidos.

Para realizarem a inscrição, que era gratuita, as educadoras deveriam responder ao e-mail apenas manifestando a vontade em participar. Além disso, foi reforçado, no próprio convite, que haveria emissão de certificados referentes à duração de cada encontro. Para cada encontro, um novo convite era enviado, e a forma de inscrição era a mesma das anteriores. Ao fazermos dessa forma, com inscrições por encontro, pudemos ter maior controle sobre o aumento ou diminuição no número de participantes ao decorrer da pesquisa.

Na terceira seção deste capítulo, abordaremos com maior riqueza de detalhes cada etapa da investigação, que foi composta por 1 questionário inicial (APÊNDICE A), 4 encontros presenciais, e 1 questionário final (APÊNDICE C)⁸.

Faz-se significativo ressaltar que não observamos suas atuações em sala de aula, isto é, tivemos contato com suas práticas apenas por meio dos relatos das próprias educadoras durante nossos quatro encontros de aproximadamente 3 horas cada. Por outro lado, observamos atentamente o que era dito pelas educadoras em relação tanto à prática quanto aos conceitos sobre a educação em língua inglesa. Desta forma, entendemos que a abordagem quali-interpretativa abarca, este trabalho pelo fato de a observação se inserir como principal instrumento de coleta. Neste caso, a observação não da prática em sala de aula, mas do que era dito sobre

⁷ Centro de Educação Infantil vinculado ao Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://criarte.ufes.br/> Acesso em: setembro/2018.

⁸ Os apêndices foram nomeados de acordo com a ordem na qual foram utilizados. Sendo assim, o Questionário Inicial foi nomeado Apêndice A, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi chamado de Apêndice B, e o Questionário final, com o feedback, de Apêndice C. Alguns dados dos formulários por nós utilizados durante as análises foram colocados no Apêndice D.

a prática. Em contrapartida, pudemos observar as participantes em atividades práticas dentro do próprio curso.

Já a abordagem autoetnográfica, que se define por um procedimento metodológico qualitativo, teórico e textual que consiste em demonstrar, por meio do relato, as experiências de um indivíduo com o meio social, além de explorar os pontos nos quais essas vivências confirmam ou divergem das práticas de outros atores da sociedade (HOLMAN JONES, 2005), se deu durante o próprio curso. Assim, enquanto participava dos encontros como pesquisadora, investigando e observando os relatos das colegas educadoras e produzindo seus próprios relatos, esta autora pode (re)pensar suas próprias práticas em sala de aula, transformando-se, também, em seus contextos de atuação. Da mesma forma, foi possível teorizar a partir de nossas práticas e da participação intensa no curso, o que também se refletiu na prática em sala de aula desta autora.

2.2. OS CONTEXTOS DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES

Como já mencionamos anteriormente, o requisito principal para se tornar uma participante da pesquisa era ser professora de inglês atuante na Educação Infantil, ou seja, trabalhar com o ensino-aprendizagem da língua inglesa com crianças de até 5 anos. Também já citamos, na seção anterior, a forma pela qual as candidatas foram selecionadas, além do processo de inscrição, que será melhor descrito na próxima seção, na qual exploraremos mais detalhadamente as etapas da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta alguns dados referentes às participantes da pesquisa e seus contextos de atuação. Lembramos, no entanto, que apenas as que compareceram aos encontros presenciais puderam ser identificadas⁹ e estão representadas no quadro, visto que os questionários iniciais eram anônimos.

⁹ Todos os nomes citados nesta pesquisa, exceto o da pesquisadora/ autora, são fictícios.

Quadro 1: Participantes e contextos

PARTICIPANTE		FORMAÇÃO	ATUAÇÃO ¹⁰
1	Amanda	Estudante de Letras-Inglês	Voluntária em projeto de extensão em centro de Educação Infantil público
2	Bianca	Graduada em Letras-Inglês	Coordenadora em escola regular bilíngue
3	Kirsten	Mestre em ensino de inglês (instituição estrangeira)	Professora em escola regular bilíngue
4	Deborah	Graduada em curso análogo à Pedagogia (instituição estrangeira)	Professora em escola regular bilíngue
5	Dirce	Graduada em Letras-Inglês	Coordenadora em escola regular bilíngue
6	Felícia	Graduada em Letras-Inglês	Professora em escola regular bilíngue
7	Fabiana	Graduada em Letras-Inglês	Professora em escola regular bilíngue
8	Gisela	Estudante de Letras-Inglês	Professora em curso de idiomas
9	Hellen	Graduada em curso análogo à Pedagogia (instituição estrangeira)	Professora em escola regular bilíngue
10	Jessy	Graduada em curso análogo à Pedagogia (instituição estrangeira)	Professora em escola regular com currículo estrangeiro
11	Julia	Graduada em Pedagogia	Professora em escola regular com currículo estrangeiro
12	Lívia	Graduada em Letras-Inglês	Professora em escola regular bilíngue
13	Moana	Graduada em Letras-Inglês	Pesquisadora sobre o ensino de inglês com crianças
14	Paloma	Graduada em Letras-Inglês	Professora de inglês em escola regular
15	Paola	Graduada em Letras-Inglês e estudante de Pedagogia	Auxiliar de sala em escola regular com currículo estrangeiro
16	Samantha	Graduada em Child Care (instituição estrangeira)	Professora em escola regular bilíngue
17	Tatiana	Graduada em Letras-Inglês	Professora em escola regular
18	Rafaela	Estudante de Letras-Inglês	Voluntária em projeto de extensão em centro de Educação Infantil público
19	Nina	Graduada em Letras-Inglês	Professora em curso de idiomas
20	Liz	Graduada em Letras-Inglês	Professora em curso de idiomas

¹⁰ As **escolas regulares bilíngues** são aquelas que, de acordo com o MEC, possuem a mesma carga horária para aulas em língua portuguesa e inglesa. Já as **escolas com currículo estrangeiro** são as que executam todas as atividades em inglês, oferecendo apenas algumas aulas de português em seu currículo. Ainda, as **escolas regulares** são as que oferecem aulas de inglês algumas vezes por semana, oferecendo todas as outras atividades em português.

21	Joana	Graduada em Letras-Inglês	Professora em escola regular
22	Lisa	Estudante de Letras-Inglês	Professora em curso de idiomas
23	Marisa	Estudante de Letras-Inglês	Voluntária em projeto de extensão em centro de Educação Infantil público
24	Marília	Mestre em linguística	Pesquisadora sobre o ensino de inglês com crianças e professora em escola regular
25	Liliane*	Estudante de mestrado em linguística	Pesquisadora sobre o ensino de inglês com crianças e professora em escola regular

Fonte: desenvolvido pela autora.

*Nome não fictício.

A maioria das educadoras que se propuseram a colaborar com esta investigação atua em escolas particulares, visto que o inglês não é disciplina obrigatória na Educação Infantil, não estando, assim, presente em centros públicos de ensino para crianças de até 5 anos. Havia, no entanto, 4 educadoras que eram voluntárias em um projeto de extensão realizado na Criarte/Ufes, que é um Centro de Educação Infantil vinculado ao Centro de Educação da Ufes – todas eram, ainda, estudantes de graduação em Letras-Inglês na Ufes.

Também colaboraram com a pesquisa 3 estudantes da graduação em Letras-Inglês que atuavam como professoras auxiliares e/ou estagiárias em contextos nos quais a professora regente era uma profissional licenciada em pedagogia, e as aulas eram ministradas em inglês durante todo o período em que a criança estava na escola.

Além das situações referidas acima, contamos também com a participação de educadoras estrangeiras, que se graduaram fora do Brasil e tiveram seus diplomas reconhecidos pelo MEC para atuarem como professoras regentes, assim como as que se licenciaram em pedagogia.

Exploraremos melhor, no capítulo sobre Formação de Professores, as características dos cursos de Pedagogia e Letras, além das especificidades e das relações hierárquicas entre eles nos contextos das escolas de Educação Infantil.

Faz-se, aqui, relevante apontar que as escolas privadas onde atuam as educadoras colaboradoras são reconhecidas na sociedade capixaba como de

padrão econômico superior, sendo frequentadas por crianças de classe média à média alta.

A escola **Brain**¹¹, onde trabalham 5 das professoras participantes desta pesquisa, possui um programa bilíngue desde a Educação Infantil até o ensino médio. Já a **Moose**, onde atuam 4 colaboradoras deste trabalho, é uma escola exclusivamente de Educação Infantil nomeadamente estrangeira, cujo projeto pedagógico segue as normatizações das escolas de um país anglófono e todas as atividades são realizadas exclusivamente em inglês. Na escola **Global**, também bilíngue, onde atuam 3 das educadoras participantes desta investigação, há aulas de inglês todos os dias, da Educação Infantil ao ensino médio. Estes foram os maiores grupos que compareceram às nossas reuniões.

Da mesma forma, professoras, que atuam individualmente em escolas privadas menores – isto é, sem outras professoras de inglês na equipe –, também colaboraram com a pesquisa e se colocaram quanto aos seus contextos específicos. Ainda que menores, estas escolas contam com um público semelhante ao das instituições supracitadas, isto é, crianças de classe média à classe média alta.

Assim como mencionamos algumas vezes neste capítulo, reflexões sobre os contextos e sobre as participantes serão realizadas no decorrer deste trabalho, durante as discussões nos capítulos teórico-analíticos.

¹¹ Todos os nomes de escolas são fictícios, exceto o da Criarte/Ufes.

2.3. AS ETAPAS DA PESQUISA

No quadro abaixo, exibiremos, resumidamente, as etapas deste trabalho de pesquisa, que também serão descritas nesta seção.

Quadro 2: Etapas da pesquisa.

ETAPAS DA PESQUISA					
ETAPA 1	ETAPA 2				ETAPA 3
QUESTIONÁRIO INICIAL	ENCONTRO 1 18/09/2017	ENCONTRO 2 02/10/2017	ENCONTRO 3 16/10/2017	ENCONTRO 4 06/11/2017	QUESTIONÁRIO FINAL
Formulário desenvolvido a fim de traçar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das participantes da pesquisa.	Palestra ministrada pela Profa. Dra. especialista sobre formação de professores de inglês, seguida por roda de conversa sobre o tema.	Palestra ministrada pelo Prof. Dr. especialista sobre letramento crítico e letramentos visuais, seguida por roda de conversa sobre o tema.	Apresentação, realizada por esta autora, sobre práticas de ensino da língua inglesa com crianças de até 5 anos envolvendo multiletramentos, seguida de roda de conversa sobre o tema.	Apresentação, realizada por participantes do grupo, sobre práticas de ensino da língua inglesa que elas considerassem interessantes e produtivas em seus contextos.	Formulário elaborado com o objetivo de receber das participantes um feedback sobre o curso / grupo de estudos.

Fonte: desenvolvido pela autora.

Na primeira etapa da investigação, antes mesmo do primeiro encontro, um questionário online (Apêndice A) foi desenvolvido e enviado via e-mail para as professoras que se propuseram a colaborar com a pesquisa. Nele, constam, além de dados pessoais, informações referentes à formação acadêmica dessas docentes, ao contexto de atuação ao qual pertencem, à experiência no ensino da língua inglesa para crianças, e ao conhecimento prévio em relação aos letramentos, especificamente ao letramento visual. Ao todo, 26 educadoras responderam ao questionário inicial.

Faz-se significativo ressaltar que, até o início dos encontros, esta pesquisa seria sobre a relação entre as práticas de letramento visual e o ensino de inglês com crianças. No entanto, após o começo da coleta entendemos a necessidade de

mudança do foco para o letramento crítico, os multiletramentos e o letramento visual no ensino de inglês com crianças, a fim de abranger nossa abordagem.

Após esse primeiro contato, outro e-mail foi enviado às participantes que se inscreveram para comunicarmos a data e o assunto do primeiro encontro, que ocorreria em uma sala do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), na UFES, no dia 18 de setembro de 2017, das 18:30 às 21:30 horas.

No primeiro encontro¹², tivemos a oportunidade de conhecer as colaboradoras da pesquisa, bem como seus perfis profissionais, locais de atuação, e suas expectativas em relação às reuniões. Entregamos, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para ser assinado e devolvido à pesquisadora. Ainda antes do início da palestra, pudemos, também, esclarecer que o curso era, na verdade, um grupo de estudos, onde todas teriam a oportunidade de se expressar, trazendo questionamentos, reflexões, problematizações, exemplos, entre outras intervenções. A esta reunião, 19 colaboradoras compareceram.

Uma Profa. Dra. vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/Ufes), professora do curso de graduação em Letras-Inglês e pesquisadora do ensino de inglês com crianças, ministrou uma aula sobre a formação de professores de inglês no Brasil, trazendo o foco para a formação e ensino-aprendizagem da língua estrangeira com crianças de até 5 anos. Após esse momento, aconteceu uma roda de conversa, em que as educadoras puderam se manifestar sobre o tema. As discussões, apontamentos e reflexões sobre os questionários e reuniões serão melhor exploradas no capítulo de discussão deste trabalho.

É relevante mencionar que, inicialmente, a ideia era de que o curso deveria ser ministrado em português. No entanto, como algumas das professoras colaboradoras eram falantes apenas da língua inglesa e manifestaram uma possível dificuldade em compreenderem o que estava sendo falado, optou-se pela comunicação intercalada entre ambos os idiomas. Nota-se que a maioria das

¹² Todos os encontros presenciais foram gravados em áudio e vídeo e estão disponíveis – a depender dos propósitos informados – mediante contato com esta pesquisadora.

participantes escolheram, assim, se expressarem em inglês, pois, dessa forma, todas que estavam ali entenderiam suas colocações.

O convite do segundo encontro, que ocorreria no dia 02 de outubro, no mesmo horário e local, foi enviado por e-mail naquela semana. A forma de inscrição era a mesma da anterior: apenas uma confirmação com o nome completo da participante.

No dia da reunião, contabilizamos 16 educadoras, sendo que algumas estavam ali pela primeira vez, e outras, que haviam participado do primeiro encontro, não puderam comparecer. Apesar desse movimento de participantes, não houve alteração significativa no número de colaboradoras da pesquisa. É interessante ressaltar, porém, que algumas delas justificaram suas faltas, alegando compromissos de trabalho ou pessoais.

Nesse segundo encontro, um Prof. Dr. vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/Ufes), professor do curso de graduação em Letras-Inglês e pesquisador da educação crítica e letramentos críticos, ministrou uma aula sobre transformações sociais e o letramento visual, enfatizando as práticas de ensino tanto na formação de professores quanto na educação básica. Não houve, aqui, enfoque para o ensino-aprendizagem com crianças de até 5 anos. Entretanto, o tema foi adaptado e discutido sob esse aspecto durante a roda de conversa promovida após a palestra.

Para o terceiro encontro, a ser realizado no dia 16 de outubro, também em uma sala do CCHN/UFES, outro convite foi enviado por correio eletrônico às educadoras. Enfatizamos que, mesmo que não tivessem comparecido às reuniões anteriores, todas as escolas e educadoras contatadas desde o primeiro dia recebiam os convites por e-mail. Neste dia, 14 colaboradoras da pesquisa compareceram.

O enfoque do terceiro encontro era a produção de material para o ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma dinâmica com as educadoras. Elas foram divididas em 3 grupos e alguns materiais foram colocados para que discutissem a forma como os utilizariam nas aulas de inglês. Os elementos eram: um *tablet* com aplicativos; o livro “The Family Book”, de Todd Parr;

fotos da banda “The Beatles” e material de baixo custo¹³. Após 15 minutos para discutirem, cada grupo deveria apresentar uma proposta de atividade utilizando o material fornecido.

Além disso, esta autora apresentou trabalhos e materiais desenvolvidos nas próprias práticas com as crianças com as quais trabalha, trazendo aspectos relacionados aos multiletramentos e ao letramento crítico. Em seguida, tivemos uma roda de conversa sobre os multiletramentos, o letramento crítico, e a produção de material nas aulas de inglês para crianças.

O procedimento de convite e inscrição para o quarto e último encontro presencial se deu de maneira um pouco diferente dos demais. Conforme combinamos com as participantes da pesquisa, o quarto encontro seria de responsabilidade delas, que deveriam apresentar, em grupo ou individualmente, práticas de ensino-aprendizagem que considerassem interessantes e relevantes em seus contextos de atuação. Assim, para realizarem a inscrição, elas deveriam enviar, além do nome completo, o título da atividade que apresentariam.

No dia 06 de novembro, das 18:30 às 21:30 horas, no mesmo local de sempre, deveríamos nos reunir. Neste dia, porém, por causa de um protesto que acontecia na cidade de Vitória, muitas participantes não conseguiram chegar à Ufes. Iniciamos, então, a reunião com as 8 participantes que ali se encontravam às 19:00h. Tivemos a apresentação de 3 atividades, com oportunidade para discussão na roda de conversa que seguiu esse momento.

É interessante salientar que, apesar das condições adversas quanto à locomoção, não podemos afirmar que a diminuição no número de participantes se deu apenas por conta disso. Acreditamos, também, que o fato de terem que apresentar algo, em vez de apenas “receberem conteúdo”, pode ter intimidado algumas educadoras e, assim, inibido a participação nesse último encontro. Outro fator diferencial que pode ter influenciado a ausência de algumas colaboradoras pode se justificar pelo fato de que, naquele encontro, não haveria a palestra de um(a) especialista, isto é, talvez o compartilhamento de experiências com

¹³ Pratinhos de isopor, embalagens plásticas vazias, caixinhas de papelão, latas de leite em pó vazias e outros tipos de materiais reaproveitáveis.

professoras que estivessem no mesmo nível de formação não tivesse o apelo necessário para o comparecimento. Esse movimento se deu de maneira natural, porém curiosa, visto que o modelo de formação conteudista tende a ser criticado nos dias atuais, principalmente por simpatizantes à educação crítica.

Em 04 de dezembro de 2017, como última parte da coleta de dados, um questionário final (Apêndice C) foi enviado às educadoras, ainda que tivessem participado de apenas um encontro, para que recebêssemos feedback sobre o curso. Somente 8 participantes responderam a esse questionário.

O quadro 3 a seguir resume a participação das educadoras em cada encontro presencial:

Quadro 3 – Participação nos encontros presenciais.

PARTICIPANTE*		ENCONTROS PRESENCIAIS			
		ENCONTRO 1	ENCONTRO 2	ENCONTRO 3	ENCONTRO 4
1	Amanda	X			
2	Bianca	X			
3	Kirsten	X	X	X	X
4	Deborah	X	X	X	X
5	Dirce	X	X	X	X
6	Felícia	X	X	X	
7	Fabiana	X	X	X	
8	Gisela	X	X		
9	Hellen	X	X	X	X
10	Jessy	X			
11	Julia	X	X	X	X
12	Lívia	X	X	X	
13	Moana	X	X		X
14	Paloma	X			
15	Paola	X	X	X	X
16	Samantha	X	X	X	X
17	Tatiana	X			

18	Rafaela	X		X	
19	Nina		X		
20	Liz		X		
21	Joana		X		
22	Lisa		X	X	
23	Marisa			X	
24	Marília			X	
25	Liliane	X	X	X	X

***Todos os nomes utilizados aqui são fictícios, exceto o da pesquisadora.**

Fonte: desenvolvido pela autora.

Ressaltamos, novamente, que as reflexões estimuladas pelos encontros e questionários aqui mencionados serão mais bem exploradas nos capítulos teórico-analíticos a seguir. E encerramos, assim, o capítulo sobre a metodologia desta pesquisa com o panorama da estrutura e da organização da investigação realizada. No capítulo seguinte, discutiremos sobre Formação de Professores.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

A partir deste capítulo, introduzimos tanto a fundamentação teórica com os pilares que sustentam esta pesquisa – formação de professores e educação crítica –, quanto a discussão dos dados gerados no processo de investigação.

O processo de formação de professores de inglês, assim como o próprio processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, tem sido discutido pelos estudos recentes em Linguística Aplicada (LA), que defendem novas orientações para uma atuação mais crítica, ética e socialmente contextualizada, assim como tem-se requerido da própria área da LA (BORELLI; PESSOA, 2011).

Concordando, Moita Lopes (2006), ao teorizar sobre as ressignificações na área da LA, explica que as ações provocadas pelas inquietações e questionamentos promovem os avanços científicos, tal como acreditamos acontecer com a formação de professores. Dessa maneira, podemos notar que as próprias mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa geram modificações na formação inicial e continuada de professores que atuarão e/ou atuam nessa área.

Assim como nos esclarece Leffa (2012), no passado, o ensino de inglês ocorria pelo domínio do método e submissão do professor; no presente, pelo domínio do pós-método e insurreição do professor; e no futuro, pelo domínio da emergência e invisibilidade do professor. Isto é, para o autor, no passado o professor estava subordinado ao método, que deveria ser infalível, único e de aplicação universal. Logo, percebeu-se um período de muitos avanços e recuos, de muitas mudanças e pouca evolução, no qual “[...] o que se afirmava num determinado momento era negado no momento seguinte, incluindo conceitos fundamentais como o de língua e aprendizagem” (LEFFA, 2012, p. 407), especialmente pelo descobrimento de falhas em cada método. Percebeu-se, então, ser inútil a busca pelo método perfeito.

Já no presente, ainda de acordo com Leffa (2012), o ensino de inglês é marcado pela desilusão em relação aos métodos, numa tentativa de se fazer a aprendizagem crítica e esclarecida do inglês. Segundo o autor (LEFFA, 2012, p. 407), “[...] chegava-se à conclusão que cabia ao professor decidir o que fazer na sua

sala de aula, partindo de seu contexto de atuação, considerando a realidade dos alunos e a relação com outras áreas de conhecimento”. Algo que temos vivenciado em nossas práticas pedagógicas, assim como na formação de professores, como podemos presenciar nesta pesquisa.

E concordando com Moita Lopes (2006) ao considerarmos as inquietações como promotoras dos avanços, devemos nos atentar ao que Leffa (2012, p. 407) esclarece sobre o futuro:

especulo que o professor trabalhará na invisibilidade, para tornar o conhecimento mais visível para o aluno, posicionando-se ao seu lado, na sua retaguarda, ou do outro lado do conteúdo, mas sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento. Quanto mais invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem. (LEFFA, 2012, p. 407)

Assim, corroboramos, também, as especulações de Leffa, entendendo que a criticidade da maneira na qual acreditamos tanto nas práticas em sala de aula quanto na formação de professores tende a nos levar ao processo de invisibilidade sugerido pelo autor. Desse modo, a formação crítica de professores poderá promover ainda mais a conscientização quanto a essa desobstrução do espaço entre a criança e o conhecimento, no qual a educadora¹⁴ trabalhará de maneira invisível, deixando a visibilidade para o objetivo da aprendizagem durante as aulas.

Por isso, entende-se que a formação de professores de inglês vem sendo cada vez mais discutida e evidenciada, uma vez que o ensino de inglês e a própria língua estrangeira ganham espaço nos currículos escolares e na sociedade brasileira (JORDÃO, 2010).

Lüdke e Boing (2004) e Jalago e Duran (2008) nos levam também a refletir sobre a condição profissionalizante da formação de professores de inglês, que ganhou espaço nos debates educacionais a partir dos anos 1990. Em outras palavras, podemos afirmar que discussões acerca do tema são relativamente novas, ou seja, temos vivido o passado/presente/futuro de Leffa num curto período de tempo, ou, ainda, ao mesmo tempo.

¹⁴ Assim como Jordão (2013, p. 77; 2011, p. 2), “utilizaremos o generalizador feminino na tentativa consciente de conferir visibilidade às mulheres”, além de entendermos que são as mulheres que atuam majoritariamente no ensino com crianças de 2 a 5 anos.

Por exemplo, no que diz respeito aos cursos livres de idiomas, sabe-se que em muitos casos, os professores de inglês licenciados são simplesmente contratados como instrutores (para que seus salários sejam diminuídos) ou substituídos por algum “falante” de inglês, brasileiro ou estrangeiro que, sem a licenciatura ou algum preparo didático-filosófico-educacional, assume a complexa tarefa de ensinar a LI em um mundo similarmente complexo e desafiador. Em ambos os casos, parece claro que formar um cidadão crítico e prepará-lo para a digitalidade e globalização por meio da língua inglesa ainda é um grande desafio para as formações docentes.

Mais ainda, compreendemos que tanto a valorização de um profissional não habilitado para a licenciatura, quanto a desvalorização – salarial, filosófica, de autonomia – de um profissional habilitado para a licenciatura tendem a desmotivar educadores e educadoras em formação inicial. Da mesma maneira, essa prática também tende, em nossa visão, a influenciar o processo de formação continuada, que se inclina a buscar por metodologias de sucesso, pela demanda mercadológica de se formar alguém que se submeta e aplique o que “já dá certo”.

Quando investigamos a formação de professores voltada para educadores de/em uma língua estrangeira, podemos esbarrar não apenas no processo da licenciatura em si, mas, muitas vezes, no aprendizado da própria língua a ser aprendida/ensinada. Segundo Merlo (2018), a ideia que permeia o cenário educacional brasileiro é que “não se aprende inglês na escola pública regular” (MERLO, 2018, p. 109), ou em qualquer escola regular. Pode-se observar que essa percepção não está restrita, no entanto, à educação básica, fazendo-se presente, também, na educação superior – até mesmo do (futuro) professor da língua inglesa. Por esse motivo, talvez, a valorização de profissionais não habilitados em licenciatura, mas que dominam a língua inglesa, ocorra em cursos e escolas de idioma. Ou, também por isso, educadores da escola regular não são valorizados como alguém que realmente é capaz de saber e ensinar inglês, estando ali apenas para cumprir tabela.

Assim, deparamo-nos com o primeiro elemento inerente à formação de professores de inglês: alguns cursos de graduação oferecem o suporte necessário para aquisição e/ou lapidação da própria língua, tendo a preocupação de oferecer

disciplinas em inglês, entre outros fatores que podem colaborar para o aperfeiçoamento do aporte linguístico do futuro educador.

Outros, no entanto, realizam todo o processo de formação durante o curso em português, o que pode ou não ser um problema em se tratando do desenvolvimento do idioma estrangeiro por parte do professor, podendo se refletir, posteriormente, positiva ou negativamente em sua prática. Nesse caso, a educadora ou educador deverá buscar alternativas para o aprendizado e/ou aperfeiçoamento do inglês fora do seu curso de graduação.

É interessante ressaltarmos, aqui, que a formação de professores de uma língua estrangeira não pode ser, concordando com Martinez (2011, p. 62), a mesma de um “aluno comum”, pois, para a autora, estaríamos apenas “tapando o sol com a peneira” – e é por esse motivo que discordamos do fato de professores não habilitados ensinarem em cursos livres. É necessário que as discussões acerca da língua e de seu ensino sejam aprofundadas, mais do que em uma mera aula para aprender inglês.

Isto é, defendemos que a formação inicial e continuada de professores de inglês não deve se voltar apenas ao aprendizado da língua, mas a questões filosóficas e práticas mais profundas quanto ao idioma. Ademais, o processo de formação desses educadores deve, em nossa visão, abranger reflexões sobre o ensino da língua inglesa – informações que um aluno usual não necessitaria. Para Jordão (2013, p. 78),

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/construir o mundo – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, das identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade. (JORDÃO, 2013, p. 78)

Essa problematização nos conduz a refletir sobre a formação inicial e continuada de educadores como um complexo processo filosófico-educacional de percepções. Assim, despida de certezas e métodos, a educadora tende a incluir a

criticidade em sua atuação, especialmente no trato com as crianças. Por isso, defendemos que a formação de educadores deve ser diferenciada da educação em língua estrangeira que os estudantes comuns recebem, apesar de entendermos que a postura crítica influenciará em toda a sala de aula, chegando, também, ao(à) estudante.

Em relação aos cenários de atuação, sabemos que, hoje, as graduações em Letras preparam educadores para atuarem, além de cursos livres acima mencionados, nas séries finais da educação básica, que ocorrem a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme orienta a LDB (BRASIL, 1996), proporcionando experiências nos estágios supervisionados voltados para esse cenário e para o ensino médio.

De tal modo, o professor que almeja atuar em outros prismas da educação formal básica precisa se colocar como um *aprendiz-docente-autônomo*¹⁵, que, de maneira intuitiva e experimental, conjuga a teoria aprendida durante a graduação ao contexto no qual está inserido. Rocha (2007) e Merlo (2018) corroboram nossa afirmação ao problematizarem o ensino de inglês nos primeiros ciclos do ensino fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano.

Esta reflexão nos estimula a pensar o segundo questionamento a ser abordado neste capítulo: e a Educação Infantil? Nota-se, inclusive, certa dificuldade em delinear o que seria exatamente a Educação Infantil da qual falamos, aquela com crianças de até 5 anos, pois, geralmente, ao escutarmos “ensino de inglês na Educação Infantil”, a tendência é pensarmos a partir do 1º ano do ensino fundamental.

Assim, observamos a complexidade até mesmo de encontrarmos bibliografia relacionada ao ensino da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos, o que ecoa em obstáculos para a formação de professores que pretendem atuar nesse cenário. Esse contexto reverbera nas decisões que fizemos para este trabalho, tanto em relação à escolha do tema e dos problemas de pesquisa quanto ao fato de termos elaborado o curso voltado especificamente para a formação de professores de inglês

¹⁵ Termo criado para este trabalho e definido na seção introdutória.

que atuam com crianças de 2 a 5 anos, a fim de gerarmos dados para a investigação.

Sendo assim, o fato de esta pesquisadora ser professora de inglês para crianças da Educação Infantil, antes mesmo de ingressar no mestrado – ainda no 4º período da graduação –, reforçou a necessidade de se estudar sobre o assunto, trazendo-o também à academia. Esse cenário trouxe, ainda, o desejo de investir na formação de professoras desse contexto, culminando na criação desse curso, para que a geração de dados fosse aliada a um possível benefício a essas educadoras e a esse cenário tão carente de estudos.

Para Tonelli e Pádua (2017):

[...] embora a formação de professores para atuar no ensino de LE, seja um dos temas mais pesquisados, ainda demanda investigações com propostas práticas que possam contribuir especialmente com cursos de formação inicial de professores indicando caminhos para a formação deste profissional (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 33)

Para as autoras, concordando com o que temos discutido nesta pesquisa, a formação de professores de inglês com propostas práticas para a atuação na Educação Infantil ou outros contextos ainda é pouco explorada nos meios acadêmico e profissional.

É preciso, no entanto, mencionarmos alguns avanços que temos percebido na formação inicial e continuada de professores de inglês. Podemos, como exemplo, citar projetos de pesquisa e extensão relacionados ao tema, como o grupo de estudos sobre educação crítica em língua estrangeira (GEEC-LE), coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Ferraz e pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Kawachi-Furlan, do qual esta autora participa, além do próprio curso proporcionado durante esta pesquisa.

Além disso, ressaltamos os recentes trabalhos de Merlo (2018) que, embora não focalizem especificamente as crianças de 2 a 5 anos, debruçam-se sobre a compreensão do ensino da língua estrangeira para crianças do Ensino Fundamental I (também não contemplado pelos documentos oficiais, embora mais frequentemente estudado do que a Educação Infantil). Para a autora,

[...] 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. (MERLO, 2018, p. 11)

Assim, Merlo nos leva a crer que, apesar do crescente interesse por estudos que abordem o ensino de inglês com crianças, ainda há muito o que se discutir, devido à complexidade da área, especialmente por fatores como a ausência de documentos oficiais orientadores e, conseqüentemente, a formação de professores nesses contextos (CARVALHO; TONELLI, 2016). O efeito dessa complexidade é, acreditamos, ainda maior na Educação Infantil, raramente abordada em pesquisas acadêmicas.

No Sul do país, Tonelli (2017) vem realizando pesquisas robustas na educação linguística em LI para crianças, relacionando os diálogos que ocorrem (ou poderiam ocorrer) entre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores. Para a autora, é significativa a relação entre universidade e escola para que as tensões e possibilidades emergentes na escola sejam transformadas em políticas públicas que auxiliem no desenvolvimento de soluções para essas questões. Entendemos, assim, que a própria escola é, com o auxílio das políticas públicas e da universidade, importante aliada no processo da formação crítica de professores.

Rocha (2007), similarmente, recomenda que, tal qual o ensino crítico da língua inglesa, a formação de educadores dessa área deve ocorrer de maneira prática e prazerosa, abordando temas relacionados à interculturalidade, sociedade, linguagem, discurso, entre outros temas que proporcionem a criticidade. Ademais, a autora reafirma a necessidade de um ambiente de ensino-aprendizagem no qual o aprendiz se sinta seguro e confortável, assim como sugerimos no curso criado para esta pesquisa.

Além disso, nota-se abertura também para o diálogo do ensino de inglês com crianças com outras áreas da educação em línguas estrangeiras e outros campos da linguística. Entendemos, com isso, ser esta uma área que vem ganhando espaço no meio acadêmico, acompanhando, assim, seu crescimento na sociedade.

Na seguinte seção, discutiremos, baseando-nos nos apontamentos iniciais deste capítulo e nos dados gerados pelos encontros durante o curso, ainda numa perspectiva teórico-analítica, quem seriam as profissionais que atuam no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos.

3.1. ENTÃO, QUEM ENSINA INGLÊS PARA CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS?

Primeiramente, é necessário esclarecermos novamente que o ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos não é alvo usual de pesquisas acadêmicas – embora tenhamos reconhecido na seção anterior sua recente ascensão. Acredita-se que um dos motivos pode estar relacionado ao fato da inexistência da obrigatoriedade da referida disciplina antes do 6º ano do ensino fundamental, como já mencionamos neste trabalho. Sendo assim, o ensino para crianças torna-se facultativo.

Mais do que isso, ao contrário do que pode acontecer com o primeiro ciclo (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, onde o inglês é oferecido em algumas escolas públicas (como exemplo, VITÓRIA, 2004), o inglês na Educação Infantil se concentra majoritariamente em instituições privadas¹⁶. Isto posto, entendemos que a academia prioriza pesquisas que visem a beneficiar o ensino público, como forma de retorno às camadas sociais menos privilegiadas economicamente, e concordamos com essa postura.

Todavia, compreendemos que o nicho educacional de língua estrangeira para crianças de 2 a 5 anos existe e deve ser investigado, tanto pelas meninas e meninos que se submetem a esse processo de ensino-aprendizagem quanto por educadores e educadoras que se dispõem a enveredar por esse caminho profissional, como é o caso desta autora.

Logo, podemos sugerir que as situações acima mencionadas sejam a primeira barreira para definirmos quem são as(os) profissionais que atuam no ensino-aprendizagem de inglês para a Educação Infantil no Brasil.

¹⁶ A exceção é o projeto de extensão na CRIARTE/UFES mencionado no capítulo de Metodologia deste trabalho.

O segundo obstáculo está na própria formação de professores. Como também já citamos neste capítulo, a licenciatura em Letras habilita o(a) professor(a) para que atue a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (EF II). Não o(a) isentando, no entanto, de exercer sua profissão com turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, da Educação Infantil, entre outros cenários educacionais.

Ainda assim, quando falamos de programas bilíngües¹⁷, que abrangem parte significativa das ofertas de vagas na Educação Infantil, especialmente aquelas que proporcionam os melhores salários, profissionais da área de Letras são impedidos de assumirem o cargo de professores, visto que, no Brasil, apenas educadores habilitados em Pedagogia – que não contam com formação em língua inglesa em seus cursos de graduação – podem operar nesse setor.

Faz-se significativo esclarecermos, de acordo com Salgado et al (2011, p. 86), que “[...] bilinguismo diz respeito ao contexto social, assim, nos referimos a um contexto bilíngüe quando nele estão presentes duas ou mais língüas em situação de contato”. Dessa maneira, podem ser consideradas escolas bilíngües aquelas que apresentam aulas de inglês e português com carga horária equivalente, isto é, escolas que promovem contato entre as crianças e ambos os idiomas de maneira proporcional¹⁸.

Ao compreendermos isso, esbarramos no terceiro e, talvez, maior empecilho para a definição de quem atuará no ensino da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Conforme mencionamos, os profissionais de Letras podem dar aulas esporádicas para a Educação Infantil, mas não podem assumir, de acordo com as leis vigentes (BRASIL, 1996), como professores regentes de turma (o que deveria acontecer no caso da educação bilíngüe). Já os licenciados em Pedagogia poderiam incumbir-se da função, o que não se concretiza pela dificuldade das instituições em encontrarem pedagogas(os) proficientes em inglês e/ou com preparação didática para o ensino do idioma.

¹⁷ Para maior aprofundamento teórico sobre o bilinguismo, ver Megale (2005). MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br Acesso em: dezembro/2018.

¹⁸ Reconhecemos a relevância desse tema e estamos cientes da dificuldade em definir bilinguismo. Por não se tratar do objetivo deste estudo, apresentamos uma discussão limitada sobre esse assunto e destacamos a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre esse tema em estudos futuros

A educadora Dirce, coordenadora da escola bilíngue Brain e participante desta pesquisa, relatou, em conversa informal no encerramento de um dos encontros, sua dificuldade em encontrar educadoras qualificadas para atuarem em sua equipe. Para ela, era raro achar alguém graduado em Pedagogia que apresentasse a proficiência em inglês satisfatória e/ou preparo para o ensino da língua estrangeira, ou alguém graduado em Letras com o diploma em Pedagogia, requerido pelo MEC.

Esse cenário culmina na “importação” de educadores estrangeiros, geralmente falantes nativos da língua inglesa, que cursaram alguma graduação relacionada a crianças pequenas, como “*Child Care*”, para ocuparem as vagas disponíveis para o ensino de inglês para crianças – especialmente nas escolas com programas bilíngues. É significativo ressaltar que o MEC (LDB, 1996)¹⁹ valida esses diplomas e, portanto, a atuação desses profissionais é totalmente legalizada.

Exemplificando o que temos discutido, no questionário aplicado às educadoras durante o curso, uma das perguntas era referente ao grau de instrução. De acordo com o gráfico a seguir (Gráfico 1), podemos perceber que a maioria era da área de Letras-Inglês, sendo constituída por 23,1% (6 pessoas) de graduadas na UFES, 23,1% (6 pessoas) de estudantes da graduação da UFES, e 19,2% (5 pessoas) de graduadas em Letras-Inglês em outras instituições, somando um total de 65,4% das participantes relacionadas ao curso de Letras-Inglês.

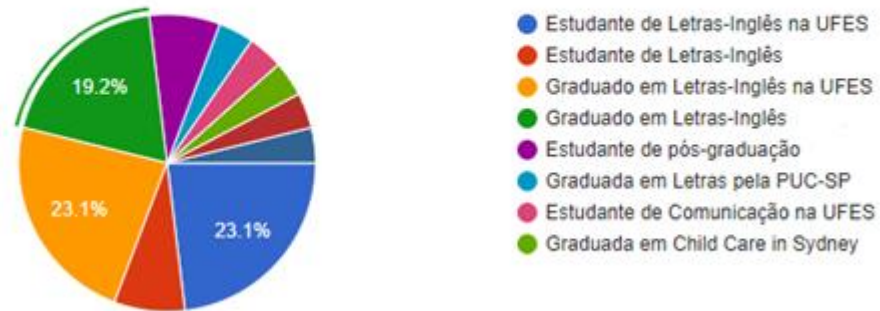
As demais educadoras se dividem entre as áreas de Pedagogia, *Child Care*, e outras áreas (não relacionadas ao ensino), sejam como estudantes ou graduadas nesses cursos. Apontamos, ainda, que algumas participantes consideraram significativo ressaltar a formação em pós-graduação nas áreas de Educação Infantil e Ensino de Línguas.

¹⁹ Art. 48, § 2º, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

Gráfico 1 – Grau de instrução das participantes.

Qual é o seu grau de instrução?

26 responses



Fonte: desenvolvido pela autora.

Resguardados os riscos das generalizações, que não são as intenções aqui, as informações dadas pelo Gráfico 1 nos levam a refletir acerca das teorizações sobre a formação de professores de inglês para crianças. Por ser um cenário ainda não regulamentado pelo MEC, conforme já mencionamos, o ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos conta com educadoras e educadores das mais diversas formações, ainda que a maioria se concentre em uma licenciatura. Em cursos livres, não é necessário que o denominado instrutor possua qualificação na área da educação, podendo, portanto, ser alguém que, de acordo com as perspectivas do curso, apenas domina o idioma.

Já em escolas regulares, profissionais graduados tanto em Letras quanto em Pedagogia podem atuar. Nota-se, corroborando nossos dados, a participação maior de educadoras graduadas em Letras, o que julgamos acontecer devido à proficiência no idioma e à habilidade didática desenvolvida durante o curso de graduação. Em contraponto a isso, nas escolas onde há o programa de ensino bilíngue, apenas as graduadas em Pedagogia podem lecionar, de acordo com as determinações do MEC, e, portanto, é um cenário dominado por essas profissionais.

O que observamos em nosso dia-a-dia e no decorrer do curso é que, conseqüentemente, ocorrem três movimentos relacionados a esse cenário, os quais pudemos perceber na geração de dados. O primeiro deles é a contratação de educadoras estrangeiras, falantes nativas ou fluentes em inglês, habilitadas para

atuarem no ensino para crianças. O segundo é a contratação de pedagogas, que podem ser fluentes na língua inglesa ou não, não sendo necessária comprovação legal de proficiência no idioma, levando ao terceiro movimento, que é a contratação de estudantes ou graduadas em Letras a fim de exercerem a função de professora assistente, auxiliando, especialmente, em questões relacionadas à língua em sala de aula.

O panorama acima descrito torna-se, inevitavelmente, desanimador para a(o) profissional graduada(o) em Letras, que acaba por desistir de dar aulas para crianças, ou força-se a cursar uma segunda graduação, a Pedagogia, em busca dos melhores salários oferecidos nas escolas privadas e aperfeiçoamento de seu arcabouço teórico-prático. Numa visão mais otimista – e, por que não, realista – entendemos que, a despeito das especificidades relacionadas às escolas bilíngues, que só podem ser resolvidas no âmbito legal, os educadores habilitados em Letras poderiam ser preparados para exercerem suas funções também no ensino-aprendizagem com crianças de 2 a 5 anos.

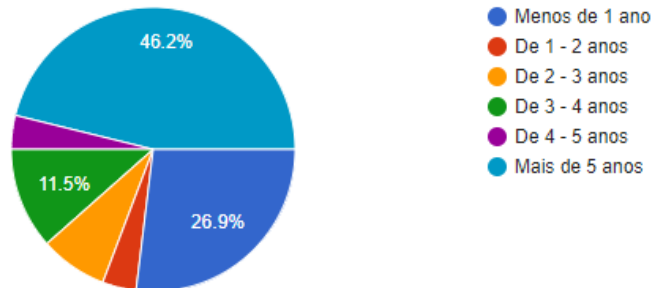
Isto é, acreditamos que se os cursos de graduação em Letras voltarem o olhar para o ensino com crianças da Educação Infantil, oferecendo disciplinas que abranjam também esse campo de atuação, por exemplo, um passo importante para o reconhecimento desses profissionais pelos órgãos fiscalizadores será dado.

Sobre a experiência profissional, perguntamos no questionário inicial às professoras colaboradoras desta pesquisa o tempo de atuação no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de atuação com crianças.

Há quanto tempo você trabalha com o ensino de inglês para crianças?

26 responses



Fonte: desenvolvido pela autora.

O Gráfico 2 exemplifica as questões trazidas até o momento neste capítulo. A maioria das participantes, 46,2% (12 pessoas), ensina inglês para crianças há mais de 5 anos, seguida pelo segundo maior grupo, 26,9% (7 pessoas), com menos de 1 ano de experiência. Dessa forma, podemos entender que o ensino de inglês com crianças é uma área em ascensão, e que, ao mesmo tempo, apesar das lacunas na formação inicial das professoras com relação ao ensino de LI para Educação Infantil, as mais experientes se mantêm qualificadas o suficiente para continuarem em exercício nesse contexto por um longo período.

É justo considerarmos que algumas educadoras ainda se encontram em processo de formação inicial, isto é, na graduação. Corroborando as teorizações as quais acreditamos neste trabalho, pensar a educadora – seja ela iniciante ou experiente – como alguém que está em constante processo de (trans)formação teórica e prática nos permite admiti-la como uma profissional que sabe da plasticidade inerente ao seu meio de atuação. Sobre isso, Freire (1987) nos esclarece:

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

Assim, não defendemos, nesta pesquisa, apenas da oferta de disciplinas na graduação que abordem exclusivamente a Educação Infantil, o que indubitavelmente

julgamos relevante. Acreditamos, porém, concordando com Martinez (2011, p. 63), que a formação de professores ocorre “a partir de seus contextos”. Sendo assim, buscamos uma formação “autônoma e crítica” (FERRAZ; MALTA, 2017, p. 220), que permita que o (futuro) professor seja capaz de manter um olhar flexibilizado em relação à formação recebida, conseguindo adaptá-la ao ambiente de ensino-aprendizagem ao qual está inserido.

As educadoras inseridas nesta pesquisa nos mostraram que a despeito da lacuna existente na formação de educadores em língua inglesa em se tratando da Educação Infantil, elas buscam, além da prática, por cursos extracurriculares que contemplem sua área de interesse.

Solicitamos, em nosso questionário, que as educadoras que haviam participado de cursos extracurriculares nos contassem, em poucas palavras, como foi. Destacamos, aqui, que 100% das educadoras que responderam a essa questão (10 pessoas) consideraram uma experiência positiva, como podemos perceber nas seguintes afirmações:

Quadro 4 – Recorte 1

<p>P4: <i>“Eu já tinha 5 anos de experiência quando fiz o curso, mas foi positivamente esclarecedor, principalmente ao expor metodologias inovadoras e eficazes no ensino infantil.”</i></p>
<p>P5: <i>“Curso de Inglês para Crianças abordando assuntos como necessidades e habilidades de cada idade, ambiente de aprendizado, atividades não competitivas entre outros, com excelente embasamento teórico e práticas durante o curso.”</i></p>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Os excertos acima nos permitem observar que até mesmo as educadoras com alguma experiência em sala de aula sugerem que os cursos de formação continuada são válidos. Por outro lado, nos atentamos ao fato de que muitos desses cursos ainda se voltam ao “como fazer” e não em epistemologias e discussões teóricas mais aprofundadas. Ressaltamos que entendemos a relevância de abordagens de práticas educacionais em encontros de formação continuada, algo que também fizemos em nosso curso. Acreditamos, porém, que a teoria tem papel fundamental nesses encontros, pois esse movimento tem a capacidade de aguçar

as percepções das próprias educadoras para que se entendam e entendam seus contextos de atuação, gerando, conforme nos orienta Monte-Mór (2006), as práxis educacionais necessárias a esses cenários.

Em algumas situações, os cursos foram oferecidos pelas instituições nas quais elas trabalham ou já trabalharam, conforme os exemplos a seguir:

Quadro 5 – Recorte 2

P1: <i>“Trabalho em uma escola canadense, onde o ensino é totalmente em inglês, então fizemos um curso sobre como trabalhar o bilinguismo com crianças de até 6 anos”</i>
P7: <i>“Seminários a distância, a instituição que trabalho os oferece.”</i>
P9: <i>“Trabalhei na Educação Infantil da Escola Americana do Rio de Janeiro por 8 anos, na década de 80, e tive a oportunidade de participar de vários cursos, inclusive nos EUA.”</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Por um lado, considera-se vantajoso que as instituições ofereçam a formação complementar para as educadoras. Devemos nos atentar, no entanto, para o fato de esses cursos atenderem aos interesses das próprias escolas, podendo ficar condicionados apenas às concepções teóricas e práticas as quais elas acreditam e determinam.

Ao mesmo tempo, Saviani (1990) nos conduz à reflexão de que as educadoras são aptas a pensar a educação e as suas próprias práticas:

[...] os educadores levarão ou não em conta as contribuições das várias áreas, na medida e na proporção da necessidade decorrente do exame da problemática educacional enquanto tal, incorporando apenas aqueles elementos que concorram para o equacionamento da referida problemática (SAVIANI, 1990, p. 5).

Além disso, os currículos são intencionais, isto é, as professoras, ao entrarem em contato com as mais diversas correntes teóricas (nesse caso, as que são oferecidas nos cursos ministrados pelas instituições e as outras tantas que permeiam a educação, até mesmo o que foi oferecido por nós), de uma forma ou de outra escolhem o que será abordado em suas aulas de acordo com suas próprias convicções.

A carência de cursos de formação de professores especificamente para a Educação Infantil faz, a nosso ver, com que as educadoras não tenham muita escolha e acabem tendo que abraçar o que lhes é oferecido. Dessa forma, cabe sempre a elas selecionar e explorar em sua prática as correntes teóricas com as quais mais se identificam.

Uma surpresa, inclusive, no primeiro encontro, relaciona-se às escolas nas quais a maioria das educadoras atuavam, visto que eram instituições renomadas e bem reconhecidas pela sociedade capixaba, que atendem crianças de classes socioeconômicas consideradas favorecidas. Não esperávamos, portanto, que professoras dessas escolas se interessassem por nosso curso – o qual inicialmente julgamos experimental –, imaginando que elas já recebiam, dentro de seus próprios locais de trabalho, todo o suporte e formação complementar necessários, o que somente em parte era verdade. Da mesma forma, havia ali educadoras que atuavam em escolas privadas de menor porte, em que eram as únicas da instituição a trabalhar com o ensino de inglês, bem como alunas da graduação, voluntárias no projeto “Línguas e Culturas na Escola”²⁰, que contempla vivências no ensino de inglês na Criarte/Ufes, uma escola pública.

Esse dado nos sugere²¹ que a carência na formação para professores de inglês para crianças ocorre nas instituições de maneira geral, sejam elas mais ou menos abastadas financeiramente, e também ocorre com educadoras das mais diversas formações (faculdades públicas ou particulares, brasileiras ou estrangeiras, além de professoras em formação inicial), conforme nos revelaram o questionário inicial e as discussões deste capítulo.

Salientamos novamente que, nas nossas percepções, essa lacuna na formação inicial e/ou continuada não ocorre pela falta de interesse nem das instituições, nem das educadoras, mas vem da própria deficiência de profissionais e acadêmicos que se dediquem à área da formação de professores para o ensino da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos, o que, certamente, cria um contexto bem

²⁰ Esse projeto tem como principal objetivo apresentar às crianças que estudam na Criarte/Ufes a existência de línguas estrangeiras, por meio da vivência com falantes (nativos ou não) de diversos idiomas. Sendo assim, abre-se caminho para novas possibilidades de constituições linguística, cultural e identitária, sem ser necessariamente uma aula de idiomas.

²¹ Entendemos, no entanto, que só uma investigação mais apurada poderá afirmar ou não essa tendência.

específico de atuação. Dessa forma, ainda que procurem por cursos, eventos, seminários ou formação continuada relacionados ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil, não encontram cursos que contemplem, de fato, a formação de educadoras, e não apenas atendam demandas mercadológicas.

De volta ao questionário, ressaltamos que fizemos algumas perguntas abertas e mais subjetivas sobre as próprias educadoras, suas práticas, e seus desejos acerca de um curso extracurricular a respeito do ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos.

A primeira pergunta foi *“Fale um pouco sobre sua experiência no ensino de inglês para crianças:”*, pois tínhamos, aqui, a intenção de conhecer profissionalmente o público com o qual ansiávamos trabalhar, não por meio de respostas com alternativas pré-estabelecidas, mas por seus pontos de vista.

Observamos que as questões referentes à formação de professores, como a carência de formação específica para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil, foram abordadas. Ao mesmo tempo, a inexperiência proporcionou às educadoras a abertura para o novo, o olhar cuidadoso para com seus estudantes, e a permissão para o experimentalismo, fatores que, para elas, foram essenciais para que se descobrissem nesse cenário educacional. Nesse caso, é possível observarmos na prática as concepções freireanas (FREIRE, 1987) já exploradas neste trabalho, nas quais o autor afirma que o educador se forma e é educado por seus estudantes. Sobre isso, destacamos os seguintes excertos:

Quadro 6 – Recorte 3

P1: *“(...) apesar da falta de preparo para lidar com as crianças, já que não existe na minha graduação matérias que tratem sobre esse tema. O que fazemos com as crianças vai muito do impulso (...).”*

P4: *“Quando iniciei, não fazia ideia de que é e como se fazer, (...) Ainda encontro muitos desafios, mas me sinto muito mais confortável para lecionar hoje em dia, dar aula para crianças melhorou minha atitude didática e a maneira como percebo meus alunos.”*

P6: *“No início, me senti bem assustada. Entrei na escola regular que estou agora por meio de processo seletivo em que me foi recorrido conhecimento teórico sobre ensino e línguas e educação.*

Não houve o requerimento de aula prática, o que, creio eu, me eliminaria pela baixa experiência com essa dinâmica.(...)

P8: *“A cada nova turma você deve aprender um novo método para ensiná-los, cada turma tem um perfil, e mesmo dentro de uma turma se tem vários perfis diferentes, o professor de Educação Infantil tem que aprender constantemente novos meios de trazer o interesse da criança para a disciplina.”*

P9: *“Até o momento, é completamente experimental. Estou me descobrindo junto com o projeto.”*

P10: *“(...) o que mais me encanta na profissão é a maneira peculiar da criança encarar o mundo.”*

P15: *“Trabalhar com o ensino da língua inglesa em uma escola de Educação Infantil pode ser bem desafiador. O primeiro desafio começa quando nos deparamos com o isolamento profissional dentro da escola. Sou a única profissional que trabalha com o inglês e, conseqüentemente, me vejo sem apoio muitas vezes.”*

P17: *“(...) por falta de conhecimento necessário e pela dificuldade em entender como a Educação Infantil deveria se dar, visto que não pode ser da mesma forma que para alunos mais velhos, por opção própria, parei de dar aulas para crianças, preferindo ensinar adolescentes e adultos. (...) até que recebi o convite e o treinamento adequados para me capacitar e me apaixonar pelo processo de Educação Infantil.”*

P20: *“Amo dar aulas de inglês para crianças pequenas mas confesso que as vezes poderia estar melhor preparada com relação ao que esperar de cada faixa etária.”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Ao observarmos essas falas, podemos entender que as professoras relatam suas inseguranças, o aparente despreparo e as incertezas quanto ao trabalho com crianças, sensações também percebidas por esta autora quando começou a atuar na Educação Infantil – sendo que algumas incertezas permanecem até hoje. Compreendemos que a “falta de preparo” é um sentimento comum a essas educadoras, além do medo de não saber o que fazer em sala de aula com crianças tão pequenas.

Além disso, o isolamento profissional dentro da escola pode causar uma sensação de falta de apoio. Geralmente, somos, numa escola regular, uma só professora de inglês, que pode não se sentir parte da equipe por apresentar

dificuldades e angústias pertinentes apenas às suas aulas, não tendo, portanto, com quem dividir as inseguranças, conforme nos revela P15, por exemplo.

Porém, o fato de experimentar, explorar e perceber faz com que as educadoras se inclinem à construção, juntamente com as crianças, de um modo próprio de dar aula. Nesse momento, por exemplo, essa autora, ao iniciar o trabalho na Educação Infantil, descobriu que as teorias da Educação Crítica eram aliadas nessas descobertas, e que dar voz às crianças era importante passo para o sucesso de suas aulas. Da mesma forma, as educadoras declararam que o amor pelo ensino e pelas próprias crianças conjugado ao estudo e à participação em cursos de formação trazem o auxílio necessário para suas práticas.

Ainda nessa questão, algumas educadoras reforçaram a ideia do ensino de inglês para crianças atrelado apenas à aquisição e memorização de vocabulário, enquanto outras já haviam desenvolvido a concepção do ensino de línguas como construção de identidades, possibilidades de olhar o mundo, conhecimento de novas culturas (JORDÃO, 2010). Nesse aspecto, salientamos:

Quadro 7 – Recorte 4

<p>P2: “(...) <u>utilizo muito recursos como músicas e imagens para que elas entendam e aprendam o significado dos sons trabalhados.</u> Antes, lecionava em escolas de idiomas, o que era completamente diferente, já que <u>abordar para o aprendizado é a repetição eterna.</u>”</p>
<p>P3: “<u>Apresentar conteúdo de maneira visual é muito eficiente para o desenvolvimento de vocabulário.</u>”</p>
<p>P5: “(...) <u>Cada aula foca em um vocabulário específico e tem como objetivo fazer com que as crianças entendem o significado desse novo vocabulário.</u>”</p>
<p>P11: “(...) <u>Pra mim ensinar Inglês para Crianças vai muito além de ensinar uma língua.</u>”</p>
<p>P12: “(...) <u>acredito que o ensino bilíngue eficiente desde a primeira infância é muito mais funcional e menos traumático do que quando a segunda língua é oferecida na adolescência. Como a criança ainda não faz distinção das línguas, e todas as atividades são lúdicas e os diálogos naturalmente feitos em inglês a criança aprende sem perceber que está aprendendo.</u>”</p>

P21: *“A criança aprende melhor, primeiro, através do corpo. Acredito que o ensino de uma língua estrangeira na infância deva primeiro levar este ponto em consideração.”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

De acordo com as falas acima, podemos ver que a maneira exploratória pela qual nós, educadoras de língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos, nos propomos a atuar pode nos levar a diferentes concepções de língua e de ensino. Se por um lado umas vão pelo caminho da educação crítica, outras educadoras ainda estão atreladas ao modelo tradicional de ensino, separando a língua das demais manifestações sócio-culturais-educacionais.

Para elas, o “aprendizado eficiente da língua”, a “aquisição e compreensão de vocabulário” e a “repetição” foram os caminhos encontrados para suas práticas. Para outras, no entanto, o trabalho com crianças “vai além da aquisição de uma língua”, pois aprende-se “através do corpo” e das vivências, ao ponto de o processo fluir e a criança “nem perceber que está aprendendo”.

Segundo Oliveira (2014, p. 32):

[...] autores concordam sobre a relevância de se educar profissionais para ensinar línguas, de modo a exceder com componentes meramente gramaticais e vocabulares do idioma, e avançar no sentido de contribuir para uma visão de formação emancipatória e política dos envolvidos nessas relações sociais. Está claro que, ao ensinar o verbo *to be*, estão em jogo muito mais eventos socioculturais, complexos e dinâmicos, do que meramente a técnica ou o método efetivado para transmitir o insumo linguístico – oral e/ou escrito – ao aluno da escola. (OLIVEIRA, 2014, p. 32)

Assim, para o autor, a formação de professores pode indicar essa infinita possibilidade de caminhos, assim como acreditamos ter sido feito durante o curso promovido para esta pesquisa. Conseqüentemente, a educadora com acesso a diversas teorias e práticas educacionais com crianças poderá desenvolver, à sua própria maneira, o modo que julga mais proveitoso trabalhar no ensino-aprendizagem de inglês para a Educação Infantil.

Dessa maneira, reforçamos que não acreditamos em uma só maneira, abordagem ou metodologia para o ensino em língua inglesa com crianças, muito menos desejamos demonizar determinadas técnicas ou o ensino tradicional em si. O

que desejamos, nesta pesquisa, é mostrar que diferentes possibilidades de teoria e prática podem ser exploradas na Educação Infantil.

No entanto, a próxima – e penúltima – pergunta do questionário inicial trata desse tema em relação ao curso, que ainda estava em processo de planejamento. De tal modo, as respostas das educadoras poderiam influenciar diretamente nos assuntos tratados durante os encontros. Perguntamos: *“Quais assuntos você gostaria de ver/discutir/aprender em um curso de curta duração sobre o ensino de inglês para crianças?”*, e obtivemos respostas variadas, disponíveis ao final deste trabalho. Dentre elas, destacaram-se a maneira de lidar com os comportamentos em sala de aula; o que esperar na aprendizagem das crianças de acordo com as idades; contação de histórias, jogos e brincadeiras; produção de material; e abordagens de ensino.

Percebemos, assim, que as educadoras esperavam aprender no curso, de alguma forma, receitas de sucesso para o ensino de inglês com crianças, como se fosse possível apenas um meio para alcançar a excelência no ensino – e ainda teríamos que problematizar, aqui, o que seria considerado o denominado sucesso e a tal excelência no ensino. Tentamos, dessa forma, adequar nossas necessidades da pesquisa às demandas que elas apresentavam – e uma dessas necessidades era justamente mostrar que não há receita pronta para o ensino. Com isso, procuramos conjugar teorias sobre formação de professores, educação crítica e letramentos, e práticas de ensino, promovendo, nos encontros, diálogos que estabelecessem um ambiente de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico em relação às nossas próprias práticas.

Diferentemente dos cursos tradicionais, em que o palestrante ministra a aula e dedica um tempo a tirarmos as possíveis dúvidas, construiríamos juntas o aprendizado, e, mesmo durante a ministração da palestra, intervenções e comentários poderiam (e deveriam) ser feitos. Por questões de organização, teríamos, um momento de discussão ao final do encontro, mas esse não deveria ser o único momento para manifestações e colocações por parte das professoras participantes. Até mesmo a sala, com as carteiras em forma de círculo, estava organizada de modo a sugerir uma aula dialogada, horizontal e informal.

A última seção do questionário inicial era destinada a comentários. Nela, as educadoras manifestaram satisfação tanto em relação aos seus trabalhos quanto sobre a realização desta pesquisa, além de evidenciarem expectativas quanto à possível realização do curso:

Quadro 8 – Recorte 5

P4: <i>“Fico feliz em poder trabalhar com o que gosto, descobri minha paixão ao lecionar para crianças, mais feliz ainda em saber que existem professores que se dedicam a estudar essa empreitada. Desde que comecei a lecionar para crianças, monitoro muito mais minhas atitudes, entonações, gestos, e até meu afeto em relação as crianças, sinto que me tornei mais capaz em me adaptar a diversos tipos de alunos e salas de aula.”</i>
P14: <i>“Achei interessante a última pergunta, quem sabe esse curso não aconteça um dia.”</i>
P18: <i>“Espero que seja um tempo proveitoso e de aprendizagem.”</i>
P19: <i>“Espero que essa formação seja bastante construtiva para todos.”</i>
P20: <i>Estou ansiosa para encontrar mais professores dessa área e poder trocar ideias.”</i>
P22: <i>“Estou aberta a novas aprendizagens sempre. Tenho certeza que os assuntos escolhidos para esta oportunidade darão ótimas discussões.”</i>
P24: <i>“Achei muito importante este curso, já que é difícil surgir algo para professores de inglês na Educação Infantil.”</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Suas falas demonstram, novamente, a carência de pesquisas sobre o ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos e até mesmo o isolamento de professoras de inglês da Educação Infantil, quando comparadas aos profissionais que atuam nas demais áreas, reafirmando que não podem contar sempre com encontros e cursos que abordem esse tema.

Conforme já discutimos anteriormente neste capítulo, questões relacionadas à proficiência em inglês estão intimamente ligadas ao público com o qual lidamos durante a geração de dados. Por um lado, havia a possibilidade da presença de pessoas que não dominavam satisfatoriamente a língua inglesa, devido à crença

popular de que não é preciso proficiência para ensinar crianças de 2 a 5 anos. Por outro, a presença de educadoras estrangeiras que atuam em escolas bilíngues era parte da nossa realidade, por questões já mencionadas neste trabalho.

Sendo assim, nas reuniões presenciais, a proposta era realizarmos o curso em língua portuguesa, porém, algumas participantes estrangeiras não dominavam bem a língua e perguntaram se poderíamos, assim, fazê-lo em inglês. Acordamos, então, que mesclaríamos os dois idiomas. Dessa forma, manteríamos nossa postura descolonizada e, simultaneamente, não excluiríamos as educadoras que poderiam apresentar alguma dificuldade no entendimento do português. Igualmente, combinamos que os comentários e intervenções, tanto no momento da aula quanto nos debates, poderiam ser realizados no idioma no qual a participante se sentisse mais confortável. Assim, acreditamos que conseguimos, de maneira democrática, lidar com a dificuldade na proficiência em um ou outro idioma.

É relevante salientar que, usualmente, cursos de formação de professores de inglês oferecidos pelo mercado costumam ser oferecidos na língua-alvo, ainda que todos os participantes sejam brasileiros e dominem ambos os idiomas. Entendemos a relevância dessa prática, pois, como ressaltamos no início deste capítulo, o uso do idioma pode promover o aperfeiçoamento rumo à proficiência. No entanto, preocupamo-nos, de acordo com Rajagopalan (2008), com a colonização dos educadores e com as possíveis reais intenções dessa prática. Reafirmamos, porém, que essa não foi uma das dificuldades desta pesquisa.

Com o início da conversa no primeiro encontro, pudemos perceber que todas se mostravam interessadas e atentas ao que era dito. A Profa. Dra. convidada nos trouxe um apanhado do cenário do ensino de inglês no Brasil e da formação de professores dessa área. A palestrante nos estimulou a pensar a formação de professores de inglês com crianças de 2 a 5 anos, nosso contexto de trabalho e de pesquisa, explorando desde conceitos de aquisição da linguagem até o ensino crítico, passando pelas relações com os responsáveis pelas crianças e com a escola, enfatizando, todo o tempo, o papel das educadoras nesses cenários.

Por meio de expressões faciais e acenos de cabeça por parte das participantes (evidenciados na gravação em vídeo desse encontro), entendemos que

esse foi o ponto principal da noite. Nós, professoras de inglês com crianças de 2 a 5 anos, estamos acostumadas a participarmos de eventos nos quais temos que adaptar o que é dito para nosso contexto, visto que raramente a palestra é direcionada estritamente ao nosso público. Desse modo, ao oferecermos uma aula especificamente para esse fim, mostramos às educadoras a relevância de seus campos de atuação.

Outro movimento que nos fez compreender quão interessado e ambientado estava o público foi sua animada participação. Em todo tempo, conforme o tom dialogado que demos aos encontros, comentários e perguntas eram realizados, de modo a contribuir com o que estava sendo dito.

Num dado momento, por exemplo, ainda nos primeiros minutos da palestra, discutindo sobre a aquisição da língua e o trabalho com a pronúncia, geralmente muito cobrados no ensino de inglês com crianças, tivemos as seguintes colocações de duas participantes:

Quadro 9 – Recorte 6

²²Moana: - *“Uma coisa que eu acho interessante com relação à criança... um facilitador com relação à criança, é (...)/ eu trabalho com Educação Infantil e adultos também/... e uma coisa que eu percebo sempre muito uma “comparação” (gesto de aspas)... o que eu percebo muito, assim, é a questão emocional. A criança tem uma menor resistência ainda / eu estou generalizando, né? / a criança tem uma menor resistência, ela tem uma melhor aceitação ao novo, ela ainda não tem, como você falou, aquelas estruturas fonológicas já gravadas. Então, um adulto falar ‘th’ é muito mais difícil geralmente, ou há uma resistência muito maior, do que uma criança. Uma criança se apega muito menos quando você vai, por exemplo, mostrar numa palavra a fala e a escrita, é... se você mostra pra um adulto, a primeira coisa que ele/ ‘ah, mas por que se escreve A e se fala É?’, tipo apple, por exemplo. E a criança ela simplesmente vai, ela simplesmente compreende isso numa boa, com muito mais facilidade. Então, tem algumas questões que eu, que eu tô chamando de emocionais, mas que não são emocionais, né? É a forma de lidar, a forma de lidar com o novo, a forma de não racionalizar tanto e o tempo todo, e de buscar a regra o tempo todo. Eu acho que isso facilita muito.”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

²² Aqui, utilizaremos nomes fictícios, diferentemente do que fizemos ao analisar os formulários, que eram anônimos.

Ao apresentar seu comentário, entendemos que Moana ressalta especificamente as questões linguísticas do ensino, ressaltando facilidades quanto à fonética/fonologia e a memorização de vocabulário. Para ela, a criança está mais aberta a aprender e, por isso, o trabalho com ela é facilitado.

Para Carvalho e Tonelli (2016, p. 2), no entanto, afirmar que a criança aprende de maneira mais fácil apenas pelo fato de ser criança é uma falácia, visto que a própria experiência nos mostra dificuldades até mesmo relacionadas às questões linguísticas. Segundo as autoras,

Outra fala comum é a de que ensinar uma língua estrangeira para crianças é mais fácil do que para adultos, e uma das razões seria o fato de que crianças aprendem mais rapidamente. Ao contrário, baseadas nas nossas próprias experiências como professoras de inglês, acreditamos ser mais difícil ensinar a língua para crianças do que para estudantes mais velhos, e ainda mais difícil ensinar crianças da Educação Infantil, que ainda não dominam nem a língua materna²³. (tradução nossa) (CARVALHO; TONELLI, 2016, p. 2)

Desse modo, mesmo que as experiências nos evidenciem a facilidade ou dificuldade ao ensinar determinada faixa etária, é perigoso afirmarmos que crianças são essencialmente mais abertas a aprender, visto que essa abertura depende de outros fatores, como a relação educadora-crianças, o modelo de instituição na qual estudam ou até mesmo a expectativa dos pais, mães e responsáveis quanto ao domínio da língua pela criança.

Assim, o fato de a educadora repetir o que comumente é dito em sociedade, que a criança aprende mais facilmente que o adulto, nos leva a crer que suas experiências foram bem-sucedidas, mas reafirmamos não acreditarmos ser essa uma verdade absoluta.

²³ Another common saying is that teaching a FL to children is easier than teaching adults and, one of the reasons, would be the fact that children would be faster learners. On the contrary of such assumption, based on our own experience as English teachers, we believe it is harder to teach that language to children than to older students and, even harder to teach very young children, the ones who are not literate in their mother tongue (L1) yet.

Depois, outra educadora ergue a mão para também comentar:

Quadro 10 – Recorte 7

²⁴**Kirsten:** *“Ela falou ali que eles não têm vergonha. Eles realmente não têm vergonha. E outra coisa, eu acho que nessa idade não tem esquema para as coisas, eles ainda estão aprendendo português. Então, se você diz uma coisa, eles vão aceitar, porque vão aprender algumas coisas em português também junto. Porque eles não têm esse esquema que o A faz o som de A, eles podem aceitar que o A faz o som de É, porque você está dizendo isso. Então eu acho que isso é uma coisa que facilita mais, porque eles são esponja, eles aceitam tudo o que você fala.”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Dessa maneira, observamos que, ao se sentirem à vontade e confiantes para contribuir e complementarem as falas umas das outras, e até mesmo de discordarem em certos pontos, as professoras demonstram experiência teórica e prática quanto ao ensino de inglês com crianças. Da mesma forma, mostram não estarem atreladas ao senso comum ou a correntes teóricas mais antigas, que afirmam que apenas crianças têm, biologicamente falando, a capacidade de aprender a língua estrangeira, ratificando a possibilidade de constante atualização em seus estudos.

Do mesmo modo, as participantes evidenciam, aqui, o papel da professora de inglês para crianças e a relevância que essa profissional tem na vida de seus estudantes. Ao afirmar *“se você diz uma coisa, eles vão aceitar”* ou *“eles são esponja”*, Kirsten não quis, em nossas percepções, trazer a visão da educação bancária (FREIRE, 1987), mas ressaltar a credibilidade da educadora perante às crianças, que confiam no que ela diz, e a receptividade de estudantes da Educação Infantil ao que é dito em sala de aula.

Após a palestra, que durou aproximadamente 30 minutos, dedicamos um tempo a outras discussões sobre o tema abordado. Em meio a muitas colocações, as educadoras puderam questionar, problematizar, e até mesmo expor suas

²⁴ O trecho aqui descrito foi a fala de uma educadora estrangeira. Desvios da língua portuguesa padrão foram ajustados, pois não são o foco desta pesquisa e, portanto, não era nosso desejo enfatizá-los.

angústias quanto ao trabalho no ensino de inglês com crianças. Como exemplo, temos a seguinte colocação:

Quadro 11 – Recorte 8

Gisela: *“Quando o aluno não está reproduzindo o que ele aprende em casa, os pais, eles procuram, né, a instituição e tudo mais. E aí gera uma pressão muito grande no professor pra essa questão da repetição, e que, às vezes, eu acho que a gente acaba perdendo muito dessa questão da sensibilização na aula, porque existe uma pressão muito grande na parte da gramática, que o aluno tem que aprender... Uma criança de 2 ou 3 anos não vai conseguir reproduzir tudo o que ele aprendeu, pelo menos é o que eu penso...”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Acima, podemos notar a relação de pais, mães e responsáveis com o ensino de inglês, além da mediação feita pela própria instituição escolar entre professora e cliente, visto que estamos falando de escolas privadas. A educadora Gisela, estudante de Letras-Inglês na UFES, demonstra uma percepção crítica da língua, provavelmente por conta de sua formação inicial. No entanto, mostra-se aflita com a postura da família e da escola, que podem valorizar o ensino de língua apenas como a repetição de palavras e estruturas gramaticais.

Em contraponto, outra educadora nos mostra um cenário oposto, mas também inquietante: o fato de os pais, mães e responsáveis darem valor ao aprendizado da língua, mas aceitando qualquer palavra em inglês que venha da criança como um bônus, que deve ser exaltado ainda que seja apenas uma palavra, sem um conteúdo crítico e enriquecedor, mas apenas para exibir a criança na sociedade como uma falante da língua. Ela comenta :

Quadro 12 – Recorte 9

Aline: *“No meu caso, é um pouco... é o contrário na Educação Infantil, porque... eu sou coordenadora. E eu vejo muito que 2, 3, 4 anos é tudo novo, os pais acham lindo. Se vem falando um ‘apple’ é lindo... então é tudo novidade. Eles estão encantados ainda, fascinados com essa nova aquisição. Agora, chega na idade de 5.6 anos, eu falo... o que que eu explico pros pais, eu não sei se é isso, se isso acontece em outros lugares, mas assim, 5, 6 anos já tá natural na vida deles, o inglês já não é tão novidade quanto foi com 3, 4 anos, e com 5 anos já é normal na vida deles. Então*

não é aquela novidade de chegar em casa e reproduzir tudo, ou contar as novidades da aula de inglês...”

Fonte: desenvolvido pela autora.

Ou seja, para essa educadora, a partir do momento em que o inglês deixa de ser novidade na vida da criança e que ela deixa de reproduzir o conteúdo das aulas em casa, é o momento em que a família se preocupa mais com a disciplina, procurando a escola para reivindicar a fluência da(o) estudante no idioma.

De acordo com Jordão (2013, p. 79):

[...] a questão-chave aqui é substituir a metafísica da racionalidade e o cientificismo absoluto, apontados por Derrida como centrais ao pensamento ocidental, por uma concepção do mundo como sendo constituído por uma multiplicidade de discursos, de narrativas, de procedimentos interpretativos contingentes, situados, localizados, em confronto constante uns com os outros, numa relação produtiva que leva à construção de novos sentidos. (JORDÃO, 2013, p. 79)

Compreendemos, portanto, que essa multiplicidade de discursos a qual encaramos durante o curso pode promover a construção de novos sentidos. Assim, as educadoras puderam perceber que determinadas dificuldades que encontram em seus contextos podem não ser a realidade da colega que atua em um cenário diferente. Ainda, o fato de umas exercerem função de educadoras em sala de aula e outras de coordenação também proporciona experiências diferentes quanto ao ensino-aprendizagem de inglês com crianças. Ou mesmo distintas situações levam a uma mesma dificuldade, dependendo do contexto.

Continuando a conversa, a hiperestimulação foi apontada também por outras participantes, até mesmo no próprio ambiente familiar:

Quadro 13 – Recorte 10

Fabírcia: *“O meu irmão, ele forçou muito o meu sobrinho no inglês. Ele matriculou tipo numa escola, a Moose, lá no Rio. E aí, quando eu morava fora, eu falava (faz o gesto de falar ao telefone): - ‘o que você quer que a tia mande pra você?’; - ‘ QUALQUER coisa, MENOS coisas de inglês!’. Ele tomou um trauma que até hoje ele tem raiva, de tanto que o meu irmão forçou.”*

Fonte: desenvolvido pela autora.

O que podemos observar na fala de Fabrícia e na reação das colegas do grupo, que, apesar de rirem do fato contado por ela, concordaram com sua indignação, é que as educadoras entendem que essa obrigação por parte da família, para que as crianças aprendam a língua inglesa, pode fazer o efeito contrário, desestimulando as(os) estudantes. Da mesma forma, como já mencionado nessa subseção, as professoras são cobradas quanto aos efeitos de suas aulas, o que pode acabar as angustiando e as desmotivando no exercício da profissão.

Outro fator que notamos aqui é a necessidade de colonização (RAJAGOPALAN, 2008) por parte de alguns pais, mães e responsáveis, que demonstram acreditar na necessidade de uma criança de 2 a 5 anos falar fluentemente a língua inglesa rapidamente, esquecendo-se que ela está, simultaneamente, adquirindo o português. Não vemos, no entanto, a mesma pressão para que a aquisição da língua materna seja realizada.

Dessa forma, pudemos entender que a formação das professoras de inglês e as teorias nas quais se embasam se refletem em sua prática, mesmo que considerada por elas ainda tão experimental. Do mesmo modo, esse espaço de compartilhamento de experiências promovidos por nossa pesquisa permitiu, também, trocas emocionais e afetivas. Assim, acreditamos ter contribuído para a formação dessas professoras – incluindo esta autora – de maneira coletiva e individual.

Reiteramos que muitas falas e argumentos foram realizados durante nossa conversa nesse primeiro encontro, e, por isso, selecionamos apenas alguns para análise. Ressaltamos, ainda, que as educadoras trouxeram experiências e questionamentos significativos acerca da formação de professores, enriquecendo nossa reunião.

Encerramos esta seção entendendo que a formação de professores com um olhar sobre a atuação na Educação Infantil caminha para um desenvolvimento, mesmo que não seja trilhada em todo seu potencial nos dias atuais. Percebemos, no entanto, que o cenário prático conduz as professoras a se formarem, inclusive no âmbito teórico, para o ensino de inglês com crianças.

No próximo capítulo, continuaremos as reflexões teórico-práticas desta pesquisa, trazendo questões relacionadas à educação crítica e letramentos críticos, multiletramentos e letramento visual.

4. EDUCAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Neste capítulo, exploramos as teorias relacionadas à educação crítica e aos letramentos críticos. Da mesma forma, relacionamos tais teorias ao ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos, nosso contexto de pesquisa, e aos dados gerados em nossos questionários e encontros.

Para tanto, utilizamos, além de autores que abordam este e outros cenários, a nossa experiência em sala de aula no ensino da língua inglesa para a Educação Infantil, associando-a à educação crítica e aos letramentos, a fim de nos fundamentarmos melhor e trazermos, como temos feito ao longo do trabalho, nossa voz a este estudo.

De tal modo, conforme veremos ao longo do capítulo, as teorias aqui mencionadas – educação crítica, multiletramentos, letramento visual –, a nosso ver, mais do que outras da área da educação, nos auxiliam a (re)pensar nossas práticas de ensino-aprendizagem de inglês com crianças, tornando-nos capazes de nos apropriarmos das teorias, refletindo-as durante as aulas e adaptando-as ao nosso contexto.

4.1. EDUCAÇÃO CRÍTICA

Para falarmos sobre ensino de idiomas – no caso desta pesquisa, o inglês –, é preciso que, essencialmente, pensemos a língua e seu uso. Dessa forma, entendemos que nosso primeiro impulso é observar a língua como um sistema fixo e estruturado, nos moldes que nos sugere Saussure em seus estudos.

Assim, se tivermos um entendimento da língua fundamentado apenas nas bases filosóficas estruturalistas e positivistas, nas quais teremos, inevitavelmente, as dicotomias relacionadas a elas (como certo x errado; funciona x não funciona etc.), poderemos tender a uma visão instrumental também do ensino de idiomas (FERRAZ, 2015). Isto é, podemos entender a língua como um instrumento de comunicação (por exemplo, na equação “aprende-se, memoriza-se = comunica-se”, não dando a devida importância aos seus aspectos filosóficos, culturais, sociais, identitários, entre outros.

Ressaltamos, aqui, nosso respeito às contribuições saussurianas para os estudos linguísticos, e não objetivamos, portanto, afirmar que a visão estruturalista da língua não contribui para nossas práticas. Do contrário, compreendemos que a criança realiza espontaneamente as sistematizações inerentes ao novo idioma o qual estão aprendendo, comprovando, assim, teorias fundamentadas no estruturalismo.

No entanto, vemos a língua sempre imbricada nas relações sociais e, por isso, na educação, como mais do que apenas um conjunto de códigos sistematizados – assim como nos recomenda o próprio Saussure ao pensá-la como fato social. Nas concepções desta pesquisa, as teorias que sugerem o uso da língua como ato político, como relações de poder, como construção de identidades, como busca por justiça social (cf. FERRAZ; MALTA, 2017) podem trazer às crianças que aprendem o novo idioma novas possibilidades de lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as (nos) cerca.

Segundo Duboc (2011) e Ferraz (2015, p. 34), a língua deve ser considerada uma construção social, e, com isso, a tendência é que “as propostas curriculares abandonem a visão exclusivamente estruturalista do ensino de línguas”. Da mesma forma, esses autores salientam que as práticas pedagógicas contemporâneas apontam para caminhos que rejeitam o processo de ensino-aprendizagem do inglês baseados apenas na aquisição e memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, especialmente quando falamos da Educação Infantil.

Além disso, compreendemos que a visão neoliberal e colonizadora (FERRAZ, 2015) é algo que permeia o ensino de inglês com crianças. Não por acaso, percebe-se o aumento na quantidade de escolas privadas bilíngues com currículos de países imperialistas de língua materna inglesa, como Canadá e Estados Unidos²⁵. Dessa forma, todo o marketing dessas instituições é voltado não apenas para a aprendizagem da língua estrangeira, mas para as práticas culturais relacionadas estritamente aos países supracitados. Outro ponto relacionado ao pensamento neoliberal e colonizador quando falamos do ensino de línguas é o fato, por exemplo,

²⁵ MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. Revista Nova Escola, ed. 251, 06 de agosto de 2018. <http://www.revistaeducacao.com.br/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>

de a criança ser incentivada a aprender o idioma para viajar para a Disney, para assistir filmes e/ou brincar com brinquedos dessa marca (SOUZA, 2018).

As educadoras Paloma e Kirsten, em nosso primeiro encontro do curso, vão de encontro ao pensamento colonizador, concordando com as perspectivas críticas de ensino de línguas, refletindo sobre os papéis da instituição, das educadoras e das próprias crianças no processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 14 – Recorte 11

Paloma: *“muitas instituições não esclarecem aos pais quanto à cobrança (excessiva), que não é bom, que a criança acaba sendo desestimulada e não estimulada, porque/ ‘ah, como é que você fala azul em inglês?’... a criança, na hora, ela se sente tipo ‘nossa! Tô sendo/ é um exame de vestibular em cima de mim’ (...) às vezes, ela até sabe, mas naquele momento ela se sente agredida, né? Então eu acho que é uma questão de esclarecimento, uma questão da escola se posicionar ali numa reunião ‘olha, não vamos fazer isso. Isso não vai trazer benefícios, não vai ser bom. Enfim, porque não depende nem da criança e nem do professor nessa situação (...) pode até ser que o professor vá interferir, mas não tanto como uma coordenação, ou numa reunião”.*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Ao responsabilizar também a instituição pela postura colonizadora e cobrança excessiva por parte dos pais, a educadora demonstra que, apesar de se sentir pressionada por eles, entende que não deve se forçar a ensinar a mera memorização de vocabulário em suas aulas, ainda que essa questão seja trazida em seu dia a dia pelos pais e mães das crianças. Além disso, ela entende que essa atitude prejudica a própria criança, que pode se sentir hiperestimulada e cobrada como se estivesse em um “exame de vestibular”, mesmo tendo ainda tão pouca idade. Nesse sentido, Kirsten afirma:

Quadro 15 – Recorte 12

Kirsten: *“eu tenho que descobrir qual é a motivação deles (as crianças) para aprender inglês, porque nessa idade (4 anos) não é para os pais, não tem nada a ver; não é para o vestibular, porque eles nem sabem o que é isso. Então, na minha área, eu vi que é Disney, é, tipo, a maior motivação de todo mundo (...) Eu tenho as áreas que eu tenho que ensinar, mas a qualquer momento mais calmo eu boto uma música da Moana (filme da Disney) em inglês e eles levantam o braço quando reconhecem alguma palavra, a gente faz uma lista no quadro (...). Eles chegam em casa cantando em inglês e os pais ficam (faz cara de espanto) chocados! (...) tem muito contexto com as coisas que as crianças gostam!”.*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Aqui, embora não haja como negar que aprender inglês por causa da Disney tenha um viés neoliberal e colonizador, entendemos que a educadora compreende o público com o qual trabalha e utiliza-se disso para aproximar-se deles, tornando o aprendizado divertido e, de certa forma, natural. Com isso, ao chegarem em casa cantando as músicas aprendidas em sala de aula, a educadora acaba por atender uma outra demanda: a ansiedade dos pais por verem “resultados” nos estudos das crianças.

Entendemos, aqui, que a educadora mantém essa prática de forma consciente, atuando nas brechas (DUBOC, 2012), isto é, ela sabe que para conseguir realizar o trabalho que deseja, pode utilizar-se dos momentos de lazer em sala de aula para satisfazer outras demandas, como a vontade dos pais que as crianças falem inglês também fora do ambiente escolar. No nosso entendimento, o tempo de experiência (Gráfico 2, já exibido nesta pesquisa) no trabalho com crianças pode ter sido importante aliado nas práticas desta educadora, proporcionando-a segurança em sua atuação.

Em outro exemplo, em um dos encontros do curso que oferecemos e no qual geramos os dados desta pesquisa, pedimos que as participantes se voluntariassem a apresentar suas próprias práticas em sala de aula, mostrando-nos experiências que julgassem bem-sucedidas. Para tanto, quem quisesse apresentar deveria se inscrever previamente, mandando um e-mail com o nome e materiais de apoio necessários para serem disponibilizados (*data show*, quadro, caixas de som etc.), além do título da atividade a qual exibiriam.

Iniciado efetivamente o encontro, a participante Deborah colocou-se à frente do grupo para apresentar-nos a atividade a qual havia trazido. Tratava-se de uma prática que estimulava as crianças a produzirem peças que fossem consideradas obras de arte. Para tanto, materiais diversos, como gravetos, cola, papel alumínio, foram utilizados. A justificativa para a realização dessa experiência era criar, com as crianças, um ambiente que fosse como um museu, onde elas poderiam expor sua arte, e apreciar as obras dos colegas.

Percebemos que o exercício proposto por Deborah faz da criança a protagonista nas aulas, incentivando e valorizando suas próprias produções. Como a escola em que trabalha tem prática bilíngue, toda a aula era realizada em inglês, promovendo, também, a construção linguística.

A participante Dirce, coordenadora na escola em que Deborah trabalha, ressaltou, ainda, que essa atividade ensina às crianças, as quais viajam muito para o exterior, a se comportarem em um ambiente formal como o museu. Entendemos que esse é um ponto relevante no cotidiano desses estudantes. No entanto, não julgamos ser esse o objetivo principal (nem os secundários) de uma aula com outras questões tão ricas em oportunidades de aprendizagem.

Rajagopalan (2008) ressalta que muitas vezes nossas práticas em sala de aula, na tentativa de motivar as(os) estudantes, faz com que nós, educadoras, coloquemos a língua inglesa – e todas as características intrínsecas a ela, como cultura, identidade, economia, sociedade etc. – como superior à nossa língua materna. Dessa forma, não apenas ensinamos, mas colonizamos a criança, promovendo um idioma em detrimento do outro, ou certo tipo de comportamento, considerado mais adequado de acordo com os moldes de determinado nicho da sociedade.

Entendemos que o conhecimento de diferentes culturas, as viagens, e as relações com outros meios sociais são enriquecedores. Entretanto, consideramos que a língua pode trazer muito mais possibilidades à criança se apresentada de maneira crítica e questionadora, conforme veremos adiante nesta seção.

Ainda de acordo com o discurso neoliberal, há os que se preocupam com o mercado de trabalho (FERRAZ, 2015). Pais, mães e responsáveis pelas crianças, bem como as próprias instituições de ensino, incentivam o aprendizado da língua inglesa, afirmando sua necessidade no ambiente corporativo (SOUZA, 2018). No entanto, devemos lembrar que as crianças das quais estamos falando estão na faixa etária de 2 a 5 anos, encontrando-se, portanto, bem distantes de se iniciarem no mercado de trabalho, não devendo ser essa, portanto, a motivação para aprenderem o novo idioma.

Da mesma forma, é importante ressaltar que não excluimos o mercado, mas acreditamos numa visão global e completa, na qual a(o) estudante, ainda que muito pequena(o), já tenha a oportunidade de estudar sobre sociedade, economia, política, cultura, de modo a se formar como indivíduo capaz de pensar e questionar todas essas áreas. Assim, estará preparada(o) também para o mercado, para viagens, etc. Sobre isso, Ferraz (2015, p. 48) lembra que:

Um currículo bem elaborado e discutido pelos professores com o objetivo não do mercado de trabalho, mas de formação omnilateral do aluno, pode capacitá-lo para o mundo do trabalho, já que lhe confere referenciais éticos, econômicos, sociais, políticos, e culturais para tornar-se um bom profissional e entender e até modificar essas relações de produção baseadas na alienação e na unilateralidade. (FERRAZ, 2015, p. 48)

Isto posto, o mesmo autor nos conduz a pensar a língua como construção social. Para ele, concordando com as teorias bakhtinianas – do dialogismo –, foucaultianas – dos estudos genealógicos –, e derridarianas – da desconstrução –, há que se “questionar o conceito de verdade como centro único e fixo”, pois não podemos, na língua, garantir um significado permanente e único (FERRAZ, 2015, p. 34-35). Sendo assim, não existem verdades universais, e os significados nos discursos são negociados a partir de quem fala e de quem ouve.

Essa discussão aponta para os estudos sobre a teoria crítica. Ferraz esclarece que para Giroux (2009, p. 27),

O conceito da teoria crítica refere-se à natureza da crítica auto-consciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e emancipação que não se apega dogmaticamente a seus próprios pressupostos doutrinários (em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola do pensar” e um processo crítico). Ele aponta para um tipo de pensamento que é, a meu ver, de valor inestimável para teóricos da educação. (GIROUX, 2009, p. 27)

O ensino para crianças, ainda que mais tradicional, tende a desenvolver, em muitos contextos, a visão dialógica e questionadora espontaneamente, visto que a criança busca entender os contextos que a cerca por meio de questionamentos, o que é feito através de diálogos consigo e com o outro. O que muda entre a visão tradicional e a crítica no ensino é o modo como esses questionamentos e diálogos são conduzidos durante as aulas, o que exploraremos melhor ao longo deste capítulo e na análise dos dados desta pesquisa.

Além disso, Monte Mór (2013) nos esclarece que não é necessário um alto nível de escolaridade para que o sujeito desenvolva a criticidade. No caso das crianças, a pouca escolaridade ocorre devido à pouca idade. Assim, a autora nos conduz a refletir que não devemos ter receio em estimular o senso crítico e questionador em nossos estudantes desde a Educação Infantil.

Ainda, segundo as teorias aqui apresentadas, entendemos que uma educadora com a visão da educação crítica se fará valer de diferentes conceitos e teorias de modo a elaborar o currículo e as práticas pedagógicas que promovam a emancipação da criança, tornando-a capaz de aprender com autonomia, não esperando apenas receber o conhecimento no decorrer das aulas, conforme nos sugere Freire (1996).

Nas perspectivas de Ferraz (2015) e Monte Mór (2006), a construção de sentidos ocorre quando conjugamos teoria e prática, culminando, novamente, numa visão crítica do ensino-aprendizagem de idiomas. Assim, a autonomia, a crítica, o empoderamento e a conscientização do que está acontecendo em sala de aula permitem às crianças serem responsáveis não só pelo próprio aprendizado, mas pela formulação da própria conceituação da língua. Dessa forma, a(o) estudante poderá, desde cedo, entender-se como protagonista em seu contexto educacional, compreendendo-se como parte fundamental em seu processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como ouvinte/ repetidor do que lhe é dito.

Além disso, Freire (1987) e Giroux (2009) afirmam que o conhecimento e a conscientização de sua relação com o mundo instruem o oprimido quanto às relações de dominação e subordinação. Conseqüentemente, pensando o ensino de inglês em escolas privadas para crianças de 2 a 5 anos, temos, aqui, os dois lados

da moeda. Ao mesmo tempo em que nasceram com condições socioeconômicas privilegiadas, podendo assumir a postura de opressor, a criança é, historicamente, o oprimido, pela simples condição de ser criança. Ou seja, é, muitas vezes, considerada incapaz de produzir conhecimento e/ou de se colocar enquanto indivíduo na sociedade.

Voltando ao quarto encontro do nosso curso de formação, a segunda professora a se apresentar foi Kirsten, colega de instituição de Dirce e Deborah. A educadora desenvolveu, durante um semestre, uma ação pedagógica que, sob a nossa ótica, representa bem o que foi discutido até aqui nas teorias e práticas sobre formação de professores e educação crítica. Segundo ela, ao perceber certa agitação de seus estudantes devido à ansiedade para se manifestarem nos momentos iniciais das aulas, durante a roda de conversa, a professora compreendeu que deveria mudar algo em relação ao seu planejamento.

Assim, todos os dias (pois a escola tem prática bilíngue), antes de iniciarem outras atividades, ela combinou com as crianças de fazer a seguinte pergunta: “*How are you feeling today?*”²⁶. Dessa forma, todos poderiam se manifestar e ouvir a colocações de colegas. De acordo com Kirsten, no início elas se manifestavam apenas com gestos ou falavam em português, enquanto a professora traduzia para o inglês o que gostariam de dizer. Com o passar do tempo, as próprias crianças já se ajudavam, lembrando umas às outras palavras e expressões em inglês que descrevessem seus “*feelings*”.

Desse modo, ao trabalhar esse projeto durante todo o semestre, a educadora conseguiu promover não somente o aprendizado da língua, mas o respeito pelo que o outro sente, além da escuta atenta às demais crianças de seu grupo.

Compreendemos, como já mencionado neste capítulo, que, assim como fez Kirsten, o ensino do idioma, ainda que extremamente relevante, não pode ser mais importante do que a formação da criança como indivíduo, estimulando a construção da identidade e noções básicas da convivência em sociedade, como ouvir o que o próximo tem a dizer. A educadora trouxe às aulas, portanto, a criticidade (neste

²⁶ “Como você está se sentindo hoje?” (tradução nossa).

exemplo, a dimensão da subjetividade das crianças) conjugada à aquisição da língua inglesa.

Na pedagogia crítica proposta por Freire, o fato de ainda não terem sido alfabetizadas ou da pouca idade que apresentam não exime as crianças de contribuírem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Para ele,

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

Assim, o autor nos orienta que, ao conjugar dinamicamente linguagem e realidade, a criança já se faz capaz de perceber, numa leitura crítica, o ambiente – inclusive o ambiente educacional – na qual está inserida, tornando-se capaz de interferir nele.

Dessa forma, a educação crítica tem como papel fundamental possibilitar à criança do contexto desta pesquisa pensar o mundo e a(s) sociedade(s), fazendo com que ela seja responsável pelas relações estabelecidas em seus contextos.

Entendemos, conseqüentemente, que a educação crítica, sobretudo nas teorizações de Paulo Freire, pode ser uma poderosa aliada no ensino de idiomas com crianças da Educação Infantil.

Na próxima seção, discutiremos como os letramentos críticos, dentre eles os multiletramentos e o letramento visual, podem também contribuir para nosso contexto de pesquisa.

4.2. LETRAMENTOS CRÍTICOS

De acordo com o que temos explorado até o momento neste trabalho, vemos que a educação crítica, teorizada na seção anterior deste capítulo, permeia o contexto educacional do ensino-aprendizagem de inglês com crianças de 2 a 5 anos.

Especialmente pela ausência de formação de professores específica para esse cenário e de documentos regulamentadores para essa prática, podendo atribuir, dessa forma, um caráter experimental às aulas de inglês com crianças da

Educação Infantil, entendemos que os letramentos críticos – sobretudo os multiletramentos e o letramento visual – têm sido um caminho usual para o estímulo à criticidade em tal conjuntura.

De acordo com Janks et al (2014), a língua é o que nos diferencia das demais espécies. Assim, mais do que alfabetizar, letrar significa mostrar à criança que textos – falados ou escritos – são parciais e não neutros, e que há escolhas a serem realizadas quando se entra em contato com alguns desses textos. Além disso, o letramento se constitui a partir do momento em que se questionam os textos e discursos que nos cercam, procurando entendê-los a partir de seus determinados contextos sociais.

Conforme esclarece Janks (2010, p.5), “Eu defendo que o trabalho crítico de letramento deve estar atento a questões de poder, diversidade, acesso, além de, simultaneamente, planejamento e replanejamento, reconhecendo sua interdependência” (tradução nossa)²⁷. Isto é, para ela, letrar significa conscientizar a criança sobretudo sobre as relações de poder e diversidade de pensamentos intrínsecos aos indivíduos e, conseqüentemente, à sociedade a sua volta. Dessa forma, mesmo que muito pequena, ela poderá ser capaz de ser responsável por seus próprios pensamentos, questionando seus contextos sociais, econômicos, familiares, educacionais, a fim de constituir seu próprio discurso.

Concordando, Brydon (2011, p. 105) esclarece que:

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (Brydon, 2011, p. 105).

Assim, a autora nos motiva a pensar que o mundo contemporâneo é um cenário o qual demanda de nós, sociedade, todas as capacidades por ela citadas. Dessa forma, ao pensarmos a criança como indivíduo ativo na sociedade, cabe também a nós, professores da Educação Infantil, promover, por meio de nossas práticas em sala de aula, as mencionadas habilidades de letramento avançadas.

²⁷ “I argue that critical literacy work has to pay attention to questions of *power, diversity, access* and both *design* and *redesign*, and to recognize their inter-dependence”.

Segundo Carvalho e Aragão (2015), os letramentos não são fixos, estando em constante transformação, especialmente por estarem atrelados ao que acontece no meio social, que está em constante modificação. Esse pensamento corrobora o que propõe Lemke (1998, p. 283) ao afirmar que “letramentos são legiões”, isto é, são sempre plurais.

Para Menezes de Souza (2011), os letramentos críticos estimulam o indivíduo – no nosso caso, a criança – a ler-se e a ler o mundo a sua volta. Sendo assim, ao perceber-se como parte de um contexto, a criança torna-se capaz de produzir conhecimento sobre si e sobre o que vê, escuta, sente, intui. Segundo o autor,

(...) vale lembrar que a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 135)

Em vista disso, Menezes de Souza define o letramento crítico como o entendimento de que diferentes verdades e valores são igualmente fundamentados. Assim, compreendemos que tal teoria pode contribuir para que desde a Educação Infantil, a criança perceba algo do qual tanto necessita nossa sociedade nos dias atuais: o respeito pela diversidade e pela opinião alheia. Ou seja, ao concluir que suas ideias e perspectivas não são uma única verdade, mas, uma verdade em meio a tantas outras, a criança tende a assimilar pensamentos relacionados, por exemplo, à busca pela justiça social.

Nessa visão, por exemplo, podemos citar a argumentação das professoras, durante o segundo encontro, em relação à forma como as educadoras organizam a sala de aula. Para elas, as teorias críticas as levam a adotar uma postura mais dialogada e horizontal em relação às crianças.

Quadro 16 – Recorte 13

Moana: “(...) essa ideia das salas de aula mais contemporâneas, nas quais todos e todas podem colaborar... todos e todas são importantes na sala.”

Kirsten: “(...) essa ideia das aulas mais contemporâneas, onde você faz as regras junto com a turma.”

Assim, essas educadoras abrem mão do privilégio hierárquico socialmente concedido a elas, especialmente em escolas mais tradicionais, em prol da valorização da criança como indivíduo inserido naquele meio social, a qual deve ter voz e direitos iguais aos da educadora, que age como mediadora e não chefe.

Nos nossos entendimentos, por trabalharmos com o ensino-aprendizagem de uma língua, temos a possibilidade de abordar diversos assuntos, tomadas as devidas precauções, adequando-os à idade das crianças. Dessa maneira, nossa posição enquanto educadoras nos coloca em um patamar privilegiado na educação, no qual somos capazes de estimular criticamente a criança, dando-lhe ferramentas para que seja autora de seu próprio discurso e protagonista de seu processo de aprendizagem.

A nosso ver, essas são justamente as propostas pedagógicas de Moana e Kirsten, quais sejam, 1. horizontalidade e igualdade nas relações em sala de aula e 2. negociação das regras, dos conteúdos, da avaliação. Em relação à primeira, as propostas dos novos, multi e letramentos críticos têm muito a colaborar, pois, ao criticarem as epistemologias baseadas na verdade, linearidade, no positivismo/cientificismo, e proporem epistemologias de performance, com base nos estudos pós-estruturalistas, desestruturaram também as propostas, práticas e relações pedagógicas, praticamente impelindo-as à horizontalidade: se não mais uma única verdade, mas várias; se não há apenas uma interpretação, mas muitas vozes; se não há o modelo único a ser seguido, então teremos muitas e múltiplas respostas para o mesmo problema e, se não há o singular, então teremos que nos acostumar com a diversidade humana e buscar vivenciar as relações de modo mais igualitário e justo.

Em relação à segunda proposta, inferida da fala de Kirsten, a palavra-chave é a negociação, ou seja, a criação conjunta de regras depende da negociação entre docentes e discentes, mesmo que isso possa soar impossível com crianças tão pequenas. Freire (1996) incisivamente nos alertou que muitas das características da educação bancária se voltam para a eliminação da escolha e da negociação por parte dos discentes: aos alunos, no caso, às crianças, quase nada sobra, além da memorização e aceitação das regras e conteúdos escolares.

Nas próximas subseções, exploraremos teorias de letramentos que acreditamos estar mais presentes na Educação Infantil dos nossos contextos de pesquisa: os multiletramentos e o letramento visual.

4.2.1. Multiletramentos

No poema “As cem linguagens da criança”, Loris Malaguzzi (1995)²⁸ nos diz:

A criança é feita de cem./ A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar de jogar e de falar./ Cem, sempre cem modos de escutar de maravilhar e de amar./ Cem alegrias para cantar e compreender./ Cem mundos para descobrir./ Cem mundos para inventar/ Cem mundos para sonhar./ A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem), mas roubam-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo./ Dizem-lhe: de pensar sem mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender em alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal./ Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove./ Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas./ Dizem-lhe enfim: que as cem não existem./ A criança diz: ao contrário, as cem existem.

O poema nos auxilia, assim, a pensar a multiplicidade da criança, e a refletir sobre como as instituições a desestimulam quanto a essa multimodalidade, pois, para o autor, tiramos noventa e nove das cem linguagens da criança, na tentativa de enquadrá-la nas concepções dominantes em nossa sociedade.

Da mesma forma, o autor demonstra a luta da criança para que suas cem linguagens sejam mantidas, apesar de, na visão dele, a escola e a cultura separarem sua cabeça de seu corpo, sua razão de seus instintos. A ausência de criticidade na Educação Infantil torna-se responsável, muitas vezes, por “ensinar” a criança a se moldar nos padrões pré-estabelecidos, forçando-a a abandonar suas próprias convicções e liberdades. A criança crítica, no entanto, aparece no fim do poema, afirmando suas cem linguagens, a despeito do fato de todo o contexto que a cerca querer dizer o contrário.

Considerando essas cem linguagens, e outras tantas mais, compreendemos que os multiletramentos podem ser explorados no ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil. Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens inerente não apenas à criança, mas a todos os indivíduos, nos conduz a também

²⁸ MALAGUZZI, Loris. La storia, le idee, la cultura. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. I cento linguaggi dei bambini. Bergamo: Edizioni Junior, 1995.

múltiplas formas de letrar. Segundo a autora, os textos multimodais cada vez mais comuns nos dias atuais, compostos de muitas linguagens, nos exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Rojo (2012), conceituando os multiletramentos, nos esclarece que eles são colaborativos, que transgridem as relações de poder estabelecidas, e que são híbridos. Assim, corroborando o que afirma Freire (1996), os multiletramentos promovem também a autonomia da criança, que se inclui como parte da produção no processo de ensino-aprendizagem, não se colocando apenas como ouvinte, receptora e reprodutora de conhecimento.

Dessa forma, a educadora não fica condicionada a elaborar sozinha o plano de aula, apesar de orientar o processo. As crianças, ainda que muito pequenas, são capazes de manifestarem suas hipóteses e opiniões referentes ao que é discutido na sala de aula, construindo o aprendizado, e não apenas como receptora de conteúdo.

De acordo com Skerret (2011), a pedagogia dos multiletramentos não está preocupada apenas com as multimodalidades e múltiplos contextos, mas com o acesso e o engajamento crítico do sujeito em questões que extrapolam os muros da escola, como a diversidade, a sociedade, a política, entre outros.

Nas concepções de Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia dos multiletramentos pode mudar o presente e o futuro, as visões sobre trabalho e cidadania. Conseqüentemente, quando trabalhamos os multiletramentos nas aulas de inglês, estamos permitindo à criança múltiplas possibilidades de interpretar seus contextos, as instituições que a rodeiam, e, mais do que isso, a olhar para dentro de si e descobrir-se como sujeito e como cidadã.

Da mesma maneira, Canagarajah (2005) e Chun (2012) nos esclarecem que os multiletramentos são, ainda, um caminho para ressaltar as relações entre o local e o global, proporcionando ao estudante – nesse caso, a criança – maior entendimento de seu próprio meio através do aprendizado de uma língua estrangeira.

Igualmente, mais do que explorar atividades com diversos materiais e mídias, os multiletramentos podem proporcionar tanto à criança quanto à educadora, diversas maneiras de explorar o mundo e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Um exemplo dessa prática ocorreu no nosso terceiro encontro. Naquele dia, como falaríamos sobre práticas de ensino da língua inglesa com crianças e produção de material didático, resolvemos iniciar estimulando as educadoras a colocarem a “mão na massa”. De tal modo, os primeiros 30 minutos da reunião foram destinados a uma dinâmica: as professoras foram divididas em 3 grupos (2 grupos de 5 pessoas, e 1 grupo de 4 pessoas). Essas equipes foram escolhidas por esta pesquisadora, e o intuito era que trabalhassem com educadoras de escolas distintas das delas, isto é, com pessoas que não estivessem acostumadas com suas ideias, pensamentos e maneiras de atuar.

Após esse momento, distribuímos um tipo de material diferente para cada grupo. Um deles (G1) recebeu um *tablet* com alguns aplicativos instalados; outro (G2) obteve um livro impresso, “*The Family Book*”²⁹, de Todd Parr; e ao outro grupo (G3) foram dadas algumas fotos da banda “*The Beatles*” e materiais recicláveis de baixo custo (bandejas de isopor, potes de plástico vazios, embalagens vazias de papelão etc.). Explicamos a todas, então, que deveriam elaborar, com o material que receberam, uma atividade para a aula de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Para desenvolverem essa prática, as educadoras teriam 15 minutos, e, ao final do tempo, teriam 5 minutos (cada grupo) para apresentarem às demais colegas.

Iniciados os 15 minutos de conversa, notamos que as educadoras não se mostraram tímidas ou inibidas para conversarem com suas equipes, demonstrado cooperação e disponibilidade para ouvirem umas às outras. Diferentemente dos grupos G2 e G3, que estavam, respectivamente, com o livro e com as fotos da banda e sucata, a equipe G1, que estava com o *tablet*, pediu auxílio para entenderem melhor o que fazer. Explicamos, assim, que poderiam utilizar o aparelho

²⁹ Este livro fala sobre diversas constituições familiares, apresentando, por meio de desenhos e frases curtas, famílias grandes e pequenas, com apenas o pai ou a mãe, com crianças adotadas, casais sem filhos e com animais de estimação, que moram na mesma casa ou em casas separadas etc.

da forma que melhor entendessem, e mostramos um aplicativo que muda a cor, formato e tamanho dos olhos, nariz, orelhas, boca e cabelos como exemplo.

Essa atitude de dúvida pode ter sido uma coincidência, mas, nas perspectivas desta autora, a tecnologia digital, mesmo em instituições consideradas de alto padrão econômico, assusta a escola. Além de alguns pais, mães e responsáveis preferirem que a criança não tenha o contato com a tecnologia durante o tempo em que estiver na escola, as próprias encarregadas do setor pedagógico podem impedir o uso de tecnologias digitais, por sentirem que não há, com o uso delas, oportunidades de aprendizado. Para eles, a criança está “só assistindo a um vídeo”, ou está só “jogando no *tablet*”.

Em relatos de experiência, por exemplo, muitas educadoras afirmam terem sido repreendidas ao utilizarem esse tipo de dispositivo, e sentem que são consideradas “preguiçosas” ou que falta planejamento para suas aulas. Portanto, muitas vezes, preferem não utilizar a tecnologia digital a fim de evitarem constrangimentos e represálias em suas práticas. Percebemos, no entanto, que o uso da tecnologia digital de forma moderada, fundamentada teoricamente, e bem planejada pode auxiliar na educação em língua inglesa com crianças menores de 5 anos, sendo bem recebida por toda a comunidade escolar, conforme veremos ainda nesta subseção.

Concordamos com Lemke (1998), que explica as novas formas de comunicação de maneira multimodal. Para o autor,

[...]as nossas tecnologias estão nos movendo da era da escrita para a era da autoria multimidiática na qual o som, as imagens e o próprio texto escrito são meros elementos em uma composição maior de significado” (LEMKE, 1998, p.283)

Assim, consideramos a tecnologia e suas ferramentas aliadas no processo de ensino-aprendizagem de inglês com crianças não apenas pelo que podem oferecer em termos de multimodalidade, mas também por se fazerem intimamente presentes no cotidiano das crianças as quais ensinamos. Carvalho e Aragão (2015) afirmam também entenderem a multimodalidade intrinsecamente ligada ao novo modelo de comunicação.

Dando continuidade à proposta, encerramos os 15 minutos de elaboração da atividade e demos início à exposição, por parte das participantes, das ideias de atividades preparadas por cada equipe. É relevante salientar que todas as educadoras tiveram a oportunidade de se manifestar, fosse apresentando com o grupo ou no momento de outras apresentações, fazendo perguntas e comentários.

Sendo assim, o G1 apresentou o mesmo exercício sugerido por esta pesquisadora no momento anterior, utilizando o mesmo aplicativo da mídia digital. Segundo esse grupo, a diversidade nas características físicas e o respeito às particularidades de cada pessoa poderiam ser trabalhados nessa prática.

O G2, ao utilizar o livro da família, sugeriu que a história fosse contada pela professora e que, em seguida, fosse realizado um jogo com os “*opposites*” encontrados no livro. Nele, a professora colocaria as páginas, que são plastificadas individualmente, soltas no chão, e, quando ela falasse a frase referente à família de alguma imagem, a criança deveria encontrá-la em meio às outras. Brevemente, o grupo também mencionou aspectos da obra, como a diversidade nos tipos de família, que poderiam ser explorados nessa atividade.

Assim, tivemos a seguinte conversa:

Quadro 17 – Recorte 14

Felícia: <i>“podemos trabalhar com opposites”.</i>
Pesquisadora: <i>“nessa página (mostra a página para todas), por exemplo, temos as figuras de dois homens e duas mulheres, com a frase ‘some families have two mommies or two daddies’. O que vocês fariam?”</i>
Dirce: (com humor) <i>“não usaríamos esse livro”.</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Todas riem, concordando que, talvez, seria melhor não usar.

Quadro 18 – Recorte 15

Paola: *“depende da escola, porque em algumas escolas você não pode usar um livro assim”.*

Deborah: *“enfatizaria outras coisas na página (como cores e tipos de cabelo), e não o fato de serem casais LGBT”.*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Dessa forma, vê-se que, ainda que estejam abertas à criticidade, assuntos como sexualidade ainda são tabu no ensino-aprendizagem de línguas com crianças (e com jovens e adultos), refletindo pensamentos da sociedade neoconservadora em que temos vivido. Mesmo que algumas educadoras quisessem trabalhar questões de famílias LGBT em suas aulas, poderiam ser impedidas pela escola. Desse modo, em pesquisas realizadas na formação docente na área de Letras-Inglês, Ferraz (2014a, 2014b, 2015) admoesta como as formações docentes são despreparadas para assuntos de gêneros sociais e sexualidades.

Por piamente acreditarem que esses temas pertencem a outras áreas do conhecimento, tais como a biologia, as educadoras preferem não incluir o assunto nas aulas. Tal qual Morin (2005), acreditamos ser essa uma visão extremamente fragmentada de conhecimento, pois, além de limitar educadora e crianças ao ensino-aprendizagem estritamente da língua – o que julgamos, nas concepções da educação crítica, não ser possível – restringe a atuação da educadora quanto à formação integral da criança.

Já o G3 sugeriu uma atividade na qual seriam apresentadas aos estudantes as fotos da banda *“The Beatles”*, juntamente com explicações sobre o impacto mundialmente causado por esse conjunto musical. As sucatas seriam utilizadas no momento em que as músicas deles eram tocadas, para que as crianças acompanhassem as canções, sugerindo o uso de instrumentos musicais.

É relevante mencionar que dinâmicas assim são comuns em cursos sobre o ensino de inglês para crianças, assim como as contações de histórias, apresentação de parlendas e músicas. Pode-se observar que as educadoras não estranharam a

proposta, e, incluindo o grupo previamente mencionado por mostrar-se em dúvida, apresentaram as atividades elaboradas com desenvoltura e naturalidade.

Entretanto, em contraste com o que também costuma acontecer em outros cursos livres sobre o tema, nosso intuito não era, após essa dinâmica inicial, demonstrar, então, uma forma correta de utilizar os materiais disponibilizamos. O que queríamos, do contrário, era mostrar as infinitas possibilidades que um mesmo material poderia nos proporcionar ao trabalharmos o processo de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil, inclusive os mais controversos, como o caso do *tablet*, e os mais inusitados, como as fotos dos Beatles, uma banda “de adultos”.

Dessa forma, começamos, em seguida, a parte mais teórica do encontro. Demonstramos, então, unindo teoria e prática, atividades que já foram realizadas por esta pesquisadora em seus momentos de trabalho no ensino-aprendizagem da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Reforçamos, ainda antes de iniciar a palestra ministrada por esta autora, que o intuito era apenas dar mais ideias, além das que já foram mencionadas pelos grupos, para atividades e produção de material didático, compartilhando experiências e enriquecendo simultaneamente nossos repertórios. Respeitando as ideias das educadoras, desejamos propor, também, pensarmos juntas sobre como a criticidade poderia ser melhor explorada nas atividades por elas elaboradas.

Durante a palestra, exibimos atividades variadas com fotos da prática em sala de aula. Dentre elas, estavam as que foram trazidas para esse encontro e nos ateremos, aqui, a essas, pois foram esses momentos que nos oportunizaram pensar a criticidade envolvendo os materiais propostos.

Na prática relacionada ao uso do *tablet*, reforçamos a ideia de se trabalhar a diversidade. Nesse momento, a tecnologia digital pode se tornar aliada no processo de desconstrução inclusive da própria imagem, transformando-nos, educadoras e crianças, no outro, ou em diversas possibilidades que a própria aparência pode ter. No caso desta pesquisadora e professora, trabalhou-se com crianças de 2 a 5 anos o respeito pelos cabelos crespos e cacheados, visto que são raros os alunos e as

alunas com essa textura capilar nas instituições nas quais trabalha, onde a maioria é branca e apresenta o cabelo liso.

Ao explorarmos o vocabulário referente aos tipos de cabelo, inserimos também discussões sobre o racismo e os motivos pelos quais cabelos crespos e cacheados são considerados, às vezes, menos bonitos ou desarrumados, trazendo criticidade à aula, ainda que nas devidas proporções para que fossem compreendidas pelas crianças da Educação Infantil.

Sobre o segundo material proposto, “The Family Book”, as práticas sugeridas pelas educadoras e pela professora palestrante apresentam semelhanças e diferenças: trabalhar o novo vocabulário, mas não nos atermos somente a isso, trazendo a diversidade entre famílias para as discussões em sala de aula. É significativo apontar que não há uma parte considerada mais importante que a outra, e tanto a aquisição da língua quanto a promoção do pensamento crítico devem ser valorizadas durante os momentos de aprendizagem.

Nesse caso, entendemos que as crianças são capazes de realizar a leitura da imagem e tirarem suas próprias conclusões quanto àquele formato de família. Sendo assim, para atuarmos nas brechas (DUBOC, 2012) e podermos trazer esse tipo de discussão para a escola, buscamos por não enfatizar o fato de serem casais LGBT – compreendendo que a própria criança é capaz de entender isso –, mas não deixaríamos de mostrar essa página. Além disso, essa imagem nos permite falar de diferentes configurações de famílias compostas por pessoas do mesmo gênero, como mãe e avó, por exemplo.

O terceiro material, envolvendo as fotos dos Beatles e a sucata, também foi explorado de maneira parecida com a elaborada pelas educadoras. Porém, sugerimos às participantes pensarmos essa banda no contexto brasileiro, de modo a não colonizarmos as crianças, mas a conhecermos uma nova cultura, experimentando saberes locais e globais (CANAGARAJAH, 2005). Dessa forma, ao trabalhar com esse material, esta autora, aproveitando-se de um tema que já estava sendo abordado na escola na qual atua, a música “A Banda”, de Chico Buarque, apresentou às crianças os Beatles. Ainda, utilizou-se a sucata para que as(os) estudantes confeccionassem instrumentos semelhantes tanto aos da banda inglesa

quanto aos da banda de Chico. Assim, mostra-se à criança que ambos os saberes – local e global – são relevantes para a sociedade em que vivemos.

Salientamos que os saberes locais e globais costumam ser explorados de maneira satisfatória em aulas de inglês para crianças e adolescentes de escolas públicas (URVINIS, 2009), especialmente por imaginarmos que esse público só terá acesso presencial ao local, e que o global será apenas estudado nas aulas e visto na internet. No entanto, nós, educadoras que atuamos em escolas privadas e que contamos com um público cuja classe econômica é mais favorecida, muitas vezes não temos o hábito de explorar o local, e por vezes até o desconsideramos completamente em nossas aulas, movidas pela sensação de que as viagens ao exterior e o contato presencial com outras culturas por parte do nosso público darão conta de apresentar a elas toda a diversidade a qual podem conhecer. Reforçamos, porém, nesta pesquisa, a necessidade de conexão com o local, ainda que o inglês não seja língua oficial em nosso país (e estado, e cidade, e bairro...), como reafirmação de nossa identidade descolonizada também enquanto falantes da língua inglesa.

Após a parte expositiva do encontro, principiamos as discussões sobre criticidade e multiletramentos em nossas práticas em sala de aula. O primeiro comentário nos induziu – autora e orientadora – a refletir sobre o próprio curso criado para esta pesquisa, pois as participantes entenderam que não estamos tratando apenas do ensino uma de língua nos moldes tradicionais, enfatizando a pronúncia ou a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais:

Quadro 19 – Recorte 16

Dirce: *“I wanna say something that I noticed from what you presented: you are not only teaching the language. This is what I really liked, it is ‘formação’. I think that is the way to go. You cannot just teach the language for the language, it doesn’t make any sense. I think it never did, but that it (was?) the way it was a long time ago. But nowadays everybody... I mean, I feel that is the way.”³⁰*

³⁰ “Eu quero dizer algo que notei a partir do que você apresentou: você não está apenas ensinando a língua. Isso é o que eu realmente gostei, é formação. Eu acho que esse é o caminho a percorrer. Você não pode apenas ensinar a língua pela língua, não faz nenhum sentido. Eu acho que nunca fez, já foi assim há muito tempo. Mas hoje em dia todo mundo... quero dizer, eu sinto que é o caminho”. (tradução nossa)

A colocação de Dirce, coordenadora da escola regular bilíngue Brain, nos mostra que as educadoras entendem que a educação em língua inglesa, segundo os modelos mais contemporâneos, vai além do ensino do idioma como estrutura linguística. Conforme os referenciais teóricos explorados neste trabalho, e em concordância com o que disseram as participantes, a formação da criança como indivíduo, como cidadã, como alguém que se coloca em determinado contexto, tem igual importância durante as aulas, e tais oportunidades de aprendizagem não devem ser perdidas (ROCHA, 2007). Isso porque ao permitirmos à criança ser coautora dos processos de aprendizagem, estamos proporcionando a autonomia e o empoderamento que julgamos ser necessários para sua formação como indivíduo, para a construção de sua identidade, o que influenciará em várias áreas de sua vida, e por um ilimitado período de tempo.

Para as educadoras em formação, assim como para esta autora, o inglês é um meio para tratarmos de assuntos os quais consideramos relevantes para a formação de nossos estudantes. A participante Deborah confirma essa unidade em nosso pensamento:

Quadro 20 – Recorte 17

Deborah: *“I like how it was more children-centered, it is not you being the center, you telling them what to do. They are not, like, listening to you all the time, but I like how you have them working on their own, creating on their own... I was like ‘wooooo! That must be so cool being in her class!’.”³¹*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Segundo o comentário de Deborah, o empoderamento dado às crianças por meio de atividades onde elas seriam o centro, as produtoras de conhecimento, em vez de meras ouvintes, torna a aula mais dinâmica e divertida, o que também é nosso propósito durante as aulas de inglês, visto que lidamos com crianças muito pequenas, que precisam dessa abordagem lúdica.

³¹ “Eu gosto de como foi mais centrado nas crianças, não é você sendo o centro, você dizendo a eles o que fazer. Eles não estão, tipo, ouvindo você o tempo todo, mas eu gosto de como você os faz trabalharem sozinhos, criando por conta própria ... Eu fiquei tipo "wooooo! Deve ser tão legal estar na sala dela!” (tradução nossa)

Da mesma forma, as educadoras afirmam tentarem trazer esse tipo de abordagem em seus contextos de atuação. Mesmo aquelas que precisam seguir um livro didático estipulado pela instituição afirmam ter a liberdade – e a vontade – para produzirem com as crianças outros tipos de conteúdo, como jogos, músicas, brincadeiras, dentre outras atividades.

Isso nos remete novamente a Duboc (2012), porém não mais com atuações nas brechas, mas com a liberdade oferecida pelas próprias instituições – ou a liberdade conquistada pelas próprias educadoras – para que atuem com autonomia, pois conhecem suas crianças e sabem como trabalhar com elas. Dessa maneira, conjugam-se os interesses institucionais aos interesses dos protagonistas desse processo, que são as educadoras e, sobretudo, as crianças.

Na próxima subseção, ao refletirmos sobre as concepções do letramento visual no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos, discutiremos outras questões relacionadas às teorizações e dados gerados em nossa pesquisa.

4.2.2. Letramento Visual

Nessa última seção deste capítulo, exploraremos as teorias do letramento visual. Assim, como os multiletramentos, observados na seção anterior, entendemos que o letramento visual tende a ser espontaneamente trabalhado nas aulas de inglês para a Educação Infantil.

Como as crianças de 2 a 5 anos ainda não são alfabetizadas, a leitura de imagens torna-se um caminho democrático a ser trilhado em sala de aula. Ou seja, retira-se da educadora, única capaz de ler palavras, a responsabilidade integral de leitura quando o material é composto por imagens. Dessa forma, ao utilizarem-se imagens no lugar da palavra escrita, todas e todos podem ler e manifestar suas interpretações sobre o objeto de estudo.

Numa abordagem crítica, a leitura de imagens é incentivada de modo a estimular a criança a produzir significados a partir do que lê, formando-se já como leitora. Da mesma maneira, dá-se autonomia a ela, que pode confrontar e questionar a visão da educadora, algo que dificilmente pode ser realizado no caso de leitura de texto verbal.

Para Carvalho e Aragão (2015, p.15),

as imagens refletem o mesmo princípio bakhtiniano do dialogismo observado no código verbal, em que o significado é construído na interação entre o escritor e o leitor através do texto. No caso das imagens, entre o produtor, expectador, a imagem e o contexto. (CARVALHO; ARAGÃO, 2015, p.15)

Assim, as autoras reafirmam o que defendemos nesta pesquisa, compreendendo as imagens como forma mais autônoma de leitura, especialmente no caso de crianças que ainda não leem o texto verbal, agindo de forma interativa e dialogada com todas as pessoas presentes na sala de aula, ou seja, professora e crianças.

Entendemos que o uso de imagens nas aulas de inglês ocorre em todas as idades, mas acreditamos, neste trabalho, que essa prática se faz notadamente frequente no ensino com crianças. As imagens trazem uma postura mais democrática para a aula, visto que crianças ainda não alfabetizadas e a professora podem apresentar suas leituras e representações do que ali está retratado. Desse modo, a leitura de imagens em sala de aula como prática de letramento é capaz de proporcionar a criticidade e o dialogismo nas relações professora-alunos, além de promover o empoderamento, tanto da docente quanto dos estudantes, por se sentirem capaz de produzirem conhecimento, e não apenas de recebê-lo (FERRAZ, 2012).

Ainda, a abordagem crítica conjugada à leitura de imagens pode ser trabalhada a fim de mostrar à criança sua capacidade em questionar, discordar, acrescentar durante os momentos de aprendizagem em sala de aula. Algo que, em nossa visão, ela poderá levar no decorrer de sua vida estudantil e para outros meios sociais nos quais convive, como no exemplo da subseção anterior, sobre o livro com as famílias LGBT.

Conforme Nunes (2016),

A imagem, como parte constitutiva de diversos gêneros textuais, integra os vastos domínios discursivos presentes na esfera social da comunicação e interação humanas. Assim sendo, se requerem do leitor/produzidor habilidades específicas para que ele possa se inserir nessa cadeia de produção de sentidos, visto que, como qualquer texto, as imagens precisam ser lidas, e não apenas visualizadas/observadas. No tocante ao ensino, sabe-se que as abordagens de leitura em sala de aula se orientam por

determinados pressupostos que corroboram o desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendizes de línguas materna e estrangeiras. Como o componente multimodal faz parte do modo de apresentação textual, é importante que nas aulas de línguas, a partir de dada abordagem de leitura, se fomente o letramento visual e, em especial, norteadas por uma perspectiva sociocultural de leitura que permita explorar a imagem como texto. (NUNES, 2016, p.8).

Sendo assim, seguindo as linhas de pensamento as quais temos adotado nesta pesquisa, privilegiando o pensamento crítico e as habilidades de letramento para o mundo contemporâneo, entendemos que o autor corrobora nossas discussões ao sugerir que as imagens podem auxiliar nesse processo ao serem exploradas como texto, tendo tanto valor quanto o texto verbal.

Nas palavras de Ferraz (2012), concordando com Giroux (1999), o letramento visual descentraliza os textos, inserindo outras possibilidades de leitura e indo além dos limites já estabelecidos. Essa descentralização pode, inclusive, numa perspectiva mais tradicional, trazer dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem, pois, como não enfatiza a dicotomia certo x errado, visto que há várias possibilidades de interpretação, tanto educadores quanto estudantes podem sentir falta de uma afirmação do que interpretam.

Dessa forma, pode-se atrelar, erroneamente, a leitura de imagens à mera aquisição e memorização de vocabulário por parte das crianças, não dando a elas a oportunidade de expressarem o pensamento construído durante a leitura.

Acreditamos, no entanto, como já mencionado neste capítulo, que a leitura de imagens e o modo como as imagens são apresentadas na sala de aula de inglês com crianças de 2 a 5 anos podem promover a autonomia e a criticidade tanto em educadores quanto nas crianças, de modo a contribuir com a educação crítica e práticas pedagógicas emancipadoras.

Sobre o trabalho com imagens em sala de aula, a participante Moana e o Prof. Dr. convidado tiveram o seguinte diálogo:

Quadro 21 – Recorte 18

Moana: *“quando há imagens, não há palavras escritas. E quando não há palavras escritas a pessoa pode entender muito mais do que o que está ali. Quando há palavras, você fica atrelado a um significado (...). Eu deveria usar muito mais imagens em sala de aula com certeza!”*

Professor: *“e não só imagens, fotos... eu não sei como as escolas de vocês é, mas cenas de filmes também são excelentes ferramentas”.*

O que podemos perceber com esse diálogo é que, às vezes, não temos a consciência da quantidade de imagens que usamos em nossas práticas, visto que, por exemplo, filmes são ferramentas muito contempladas no ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil.

O que precisamos, no entanto, (re)pensar é: quais são esses filmes que estamos exibindo às crianças, sobre quais temas, se abrangem a diversidade étnica, cultural, social, econômica etc., se têm o intuito de colonizar e quais sentidos individuais e coletivos podem ser gerados a partir desses filmes.

Sobre isso, Carvalho e Aragão (2015, p.14) ponderam que

Para Kress e Van Leeuwen (2006), as estruturas visuais realizam significados, assim como as estruturas linguísticas e, em consequência, destacam interpretações diferentes da experiência e diferentes formas de interação. Fernandes e Almeida (2008, p. 11), por sua vez, apontam que ‘as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras’. As imagens podem ilustrar, argumentar, narrar, complementar, etc. Dessa forma, os códigos não verbais são dotados de real significado polissêmico. (CARVALHO; ARAGÃO, 2015, p.14)

Assim, podemos dizer, concordando com as autoras, que a diferença entre a mera exibição de imagens e o letramento visual é o efeito que essa prática produz em quem está diante das imagens. Dessa forma, entendemos, ainda, que o letramento visual promove produção de múltiplos sentidos, seja individual ou coletivamente, de forma a motivar o espectador a pensar o mundo que o cerca a partir do que vê.

É relevante destacarmos que, embora muito utilizado na prática em nosso contexto, a leitura de imagens pode não apresentar um viés crítico, não se encontrando, portanto, no letramento visual. Corroborando esta afirmação está o fato de as professoras participantes da pesquisa não conhecerem, em sua maioria, as teorias do letramento visual, apesar de algumas conhecerem e praticarem reflexões voltadas a essa corrente teórica em suas aulas.

A seguir, demonstramos um exemplo de comentário feito pela participante Moana, juntamente com a participante Nina:

Quadro 22 – Recorte 19

Moana: *“we went to Rio, to an event, it is like a congress, a conference, and a speaker presented about it. He works a lot with videos, how they can be used. Some of them might be really simple, really short videos... he works with really short videos, which look really simple, and he makes great things”.*³²

Nina: *“he uses videos or images. He tells a story about an image, and you have to develop a story. - ‘What happened here? Do you think it is true?’.”*³³

Fonte: desenvolvido pela autora.

Aqui, pudemos observar que os letramentos, especialmente os que envolvem imagens, são assuntos em ascensão, sendo discutidos em relevantes eventos de formação de professores para o ensino da língua inglesa (XI ENPEC, 2017; CARVALHO; ARAGÃO, 2015; LABURU; SILVA, 2011). Porém, nas visões apresentadas, percebe-se que a perspectiva é a da instrumentalidade, do uso e da aplicação.

Reiterando a fala de Moana, *“He works a lot with videos, how they can be used”*, vemos que o foco deste trabalho com imagens (que talvez não seja o letramento visual) é o da utilização e aplicação. O mesmo acontece com a segunda fala: *“he uses videos or images. He tells a story about an image, and you have to develop a story. - ‘What happened here? Do you think it is true?’*. Neste caso, temos ainda a questão da verdade, da verdade das imagens e dos estudos representacionais, criticados por muitos teóricos dos letramentos visuais. Mizan (2004; 2011) e Mirzoeff (2002), entre outros, criticam a representatividade das imagens, como se elas apenas representassem a realidade (visão mimética desde a antiguidade), e nos mostram que as imagens, de fato, constroem realidades ao

³² “...nós fomos ao Rio, a um evento, tipo um congresso, uma conferência, e um palestrante falou sobre isso. Ele trabalha muito com vídeos, como eles podem ser usados. Alguns deles podem ser vídeos muito simples, realmente curtos... ele trabalha com vídeos realmente curtos, que parecem muito simples, e ele faz coisas ótimas”. (tradução nossa)

³³ “Ele usa vídeos ou imagens. Ele conta uma história sobre uma imagem e você tem que desenvolver uma história. - ‘O que aconteceu aqui? Você acha que é verdade? ‘..’”. (tradução nossa)

mesmo tempo em que representam, momentaneamente e contextualmente, alguma verdade.

Assim, a criticidade promovida pelos letramentos, que tendem a empoderar estudantes para que construam seu aprendizado, foi apontada pelo Prof. Dr. convidado, que ressaltou uma prática dos dias atuais, em que estudantes geram conteúdo, produzindo vídeos para exporem suas próprias ideias. Esse fato também foi citado por uma participante, que trouxe reflexões teóricas sobre a nova ordem comunicativa em sala de aula (GARCEZ; LOPES, 2017), estudadas por ela em uma disciplina de mestrado a qual cursava como aluna especial à época juntamente com esta pesquisadora, que também se manifestou:

Quadro 23 – Recorte 20

Moana: *“We were talking about traditional education (...) I remembered a text, by Garcez, saying that we should change this idea about the teacher being the one who knows everything, and being the center all the time.”³⁴*

Pesquisadora: *“Yes! About the exuberant participations, it talks about this/ it is like: ok, if the student makes a joke, for example, he is participating! It is something important that he is doing, or she is doing, during the class, and you shouldn’t ignore it just because you are the teacher, you are the power. Maybe he is making fun of you, but it is important for the class and for the environment.”³⁵*

Fonte: desenvolvido pela autora.

Assim, corroborando o que foi elucidado em relação à formação de professores no capítulo anterior, a criticidade também se faz presente e relevante na formação da(do) estudante, tornando-a(o), portanto, protagonista em seu contexto de aprendizagem.

Assim é que o diálogo entre pesquisadora e Moana acima nos ajudam a compreender de que formas essa criticidade se faz presente. Como já discutimos,

³⁴ “nós estávamos falando de educação tradicional (...) me lembrei de um texto, de Garcez, dizendo que deveríamos mudar essa ideia de o professor ser aquele que sabe tudo e ser o centro o tempo todo.” (tradução nossa)

³⁵ “Sim! Sobre as participações exuberantes, fala sobre/ é como: ok, se o aluno faz uma brincadeira, por exemplo, ele está participando! É algo importante que ele está fazendo, ou ela está fazendo, durante a aula, e você não deve ignorar isso só porque você é o professor, você é o poder. Talvez ele esteja zombando de você, mas é importante para a classe e para todo o ambiente”. (tradução nossa)

pode-se promovê-la por meio de atividades, literatura e/ou brincadeiras, mas também, como vimos no exemplo acima, ao tomarmos uma atitude descentralizada em relação ao poder em sala de aula. A educadora, ao mostrar-se vulnerável, como alguém que, por meio das participações exuberantes (GARCEZ; LOPES, 2017), recebe críticas, piadas ou comentários de seus alunos e alunas, abre espaço para que o processo de ensino-aprendizagem seja favorecido, ainda que em detrimento da “ordem” e da hierarquia das concepções tradicionais de ensino. Dessa maneira, entendemos que a nova ordem comunicativa em sala de aula reflete o ensino crítico como acreditamos.

Por não apresentarem conhecimento teórico mais profundo sobre o tema, algumas professoras preferiram não realizar intervenções durante a palestra do segundo encontro, por exemplo, deixando os comentários e dúvidas para determinadas colegas no momento da discussão. Essa postura se refletiu, ainda, no momento da escolha dos dados para análise neste capítulo, pois, como pudemos ver, poucas foram as que se manifestaram com comentários. O fato nos chamou a atenção, pois entendemos que esse curso não era “mais do mesmo” em se tratando de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil, o que, como poderemos ver no último capítulo deste trabalho, satisfez as educadoras participantes.

Encerramos, dessa maneira, a subseção sobre letramento visual, bem como o capítulo sobre educação crítica e letramentos críticos, nos quais as reflexões teórico-práticas do nosso contexto de pesquisa puderam ser exploradas. Resumidamente, essas teorizações, como buscamos mostrar, refletem as práticas da criticidade em sala de aula e, sobretudo, se refletem nas atitudes das próprias crianças nos momentos de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês.

Encaminhamo-nos, portanto, para o último capítulo deste trabalho, no qual realizaremos uma reflexão autocrítica sobre a pesquisa desenvolvida e sobre as teorias nas quais nos embasamos durante todo esse processo.

5. O QUE TIRAMOS DESSA EXPERIÊNCIA: AUTOCRÍTICA, REFLEXÕES E FEEDBACK

Este capítulo tem como principal proposta avaliarmos criticamente nossa pesquisa, o curso oferecido e as reflexões por ele impulsionadas, além do *feedback* fornecido pelas educadoras participantes do curso, incluindo esta autora, reafirmando o cunho autoetnográfico deste trabalho.

Primeiramente, faz-se interessante salientar o viés exploratório do curso por nós oferecido. Queríamos, propositadamente, um curso cujo objetivo fosse distinto dos demais, focando em reflexão e formação, distanciando-se de um treinamento com viés mercadológico, conforme costumeiramente encontramos. Ao mesmo tempo, precisávamos oferecer um curso que atraísse o interesse de (futuros) participantes.

Além disso, desejávamos promover no cenário acadêmico a inclusão da Educação Infantil e questionamentos inerentes ao ensino-aprendizagem de inglês dessa área. Conforme discutimos no capítulo 3, sobre Formação de Professores, essa área específica ainda não é contemplada na maioria dos cursos de graduação em Letras, o que pode acarretar na carência de teoria especializada entre professoras licenciadas em Letras, e não em Pedagogia.

Além da insuficiência de teorização, percebemos que há muito ainda a se caminhar se desejamos de fato uma formação holística – que envolva as línguas – para as crianças. As dificuldades, como apontou Merlo (2018) estão imbricadas com a falta de políticas educacionais e linguísticas concretas para este ensino, em níveis municipais, estaduais e federais. Historicamente, Letras e Pedagogia não têm dialogado em relação à formação de língua inglesa (ou estrangeira) das crianças, e, sobretudo, o que percebemos é praticamente um embate em que ambos os lados clamam para si essa formação, à uma (a Pedagogia) se atribui a formação para se trabalhar com crianças, à outra a “capacidade” linguística.

Outro aspecto é, dentro das escolas, a dificuldade das educadoras em língua inglesa em dialogar com as demais educadoras. Por mais boa vontade que a equipe presente, as demandas da professora especialista – assim como professores de

música, educação física, artes etc. – são diferentes e mais específicas. Por exemplo, faz-se necessária a aquisição de livros e material audiovisual em inglês, o que pode não ser bem recebido pela própria instituição, que precisará arcar com custos adicionais referentes apenas àquela disciplina. Da mesma forma, essa educadora encontra-se também sozinha para elaborar todo o material a ser utilizado nas aulas, tais como recortes de atividades ou atividades culinárias, o que demanda tempo extra de planejamento e ajuda de auxiliares, nem sempre disponibilizados pelas escolas.

Outro ponto significativo se dá pela própria língua estrangeira que, exceto no caso de escolas bilíngues, é falada apenas pela professora de inglês. De tal modo, ela se torna a única da equipe capaz de escolher materiais, contar uma história, apresentar um livro, cantar uma canção com as crianças. Por mais que inúmeras vezes as auxiliares de sala se disponibilizem para tais atividades, a barreira da língua determina que apenas a educadora seja capaz de executá-las, concentrando nela todas as demandas inerentes ao ensino-aprendizagem de inglês.

Ainda, a escassez de cursos específicos para o ensino de inglês com crianças ou ao menos ambientes nos quais as educadoras possam se encontrar e compartilhar experiências faz com que a sensação de solidão e desamparo aumente. Assim, as professoras tendem – da mesma maneira como agem nas escolas regulares – a se adaptar em cursos e grupos de estudos já existentes, tentando ajustar o que é partilhado com outras educadoras de outras áreas aos seus cenários de atuação.

Reconhecemos, entretanto, a importância tanto dos cursos de graduação quanto de cursos extracurriculares universitários que abordam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês, ainda que a criança não seja o foco. De acordo com Jordão (2013, p. 83), é necessário que tenhamos a capacidade de voltarmos nosso olhar local para o global, e do global para o nosso local, a fim de avaliarmos nossas práticas. Birch (2009) traz o termo “saberes locais”, que envolvem os saberes locais e globais num mesmo contexto. Jordão (2013) ainda afirma que:

A legitimação dos saberes locais é fundamental para que eles possam ser construídos com segurança. Ao mesmo tempo, para legitimá-los é preciso

confrontá-los com os saberes “globais” já legitimados, do contrário a valorização do local não se concretiza e atende apenas figurativamente as necessidades das comunidades que geram tais saberes (JORDÃO, 2013, p. 83).

Mas, ainda segundo a autora, é preciso que esses saberes locais sejam legitimados, algo pelo qual ainda lutamos no ensino-aprendizagem de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Como já discutimos anteriormente neste trabalho, essa é uma área em expansão, porém até os dias atuais pouco valorizada/ investigada academicamente e até mesmo socialmente. Buscamos, com esse curso e de maneira colaborativa, essa legitimação.

Nesse sentido, entendemos que o primeiro obstáculo foi pensar sobre quais teorias almejávamos explorar durante o curso. É relativamente fácil afirmar não querer repetir o caráter mercadológico, tecnicista e instrumental que a maioria dos cursos de curta duração oferecem – principalmente os voltados para a prática de ensino-aprendizagem de inglês com crianças, que parecem, em alguns momentos, se apoiar em receitas prontas do que “funciona” nas aulas. O difícil, porém, é encontrar meios diferentes e que atraiam possíveis participantes com a mesma intensidade que os cursos supracitados o fazem.

Na mesma direção, Monte-Mór (2006, p. 350) assevera que os cursos de formação são considerados, por muitos, uma “receita”, um processo sedimentado no imaginário de professores como algo que requer apenas “talento”, criticando “o imaginário de que o ensino pode ser um processo ‘mágico’, logo, uma atividade que requer habilidades especiais, prática e certo talento”. Apesar de concordarmos com a parte da “prática” e do “talento”, discordamos do fato de ser um processo “mágico” e que requer “habilidades especiais”. Diferentemente, o que acreditamos é no importante aprofundamento teórico e filosófico no qual educadores devem imergir para que isso se reflita, conseqüentemente, em sua prática.

Desenvolvemos, assim, duas estratégias que nos auxiliaram nessa questão. Inicialmente, enviamos o questionário pelo qual pudemos conhecer melhor as futuras participantes, além de termos meios de entender quais eram seus anseios e dificuldades. Depois, concentramo-nos em estudar pesquisas parecidas com as quais pretendíamos realizar, incluindo teorias que poderíamos abordar durante os encontros planejados. A esse respeito, acreditamos no embasamento teórico-prático

de Freire, para quem o contexto é primordial para qualquer relação educacional. Como educadoras e formadoras de professoras, não poderíamos iniciar o curso sem conhecer as educadoras, seus anseios, por que vieram, o que almejavam debater.

Dessa maneira, compreendemos que a união de teoria e prática, conforme também nos orienta Monte-Mór (2006), se iniciou já nesse ponto do trabalho. Isto é, para realizarmos o curso, que seria a parte prática, precisamos nos debruçar em recortes teórico-filosóficos que nos orientassem durante o percurso.

O segundo obstáculo da pesquisa fez-se presente por meio da insegurança desta autora. Apesar de disposta a dar continuidade à ideia inicial – de oferecermos o curso –, à medida que os encontros se aproximavam, as incertezas também aumentavam, uma vez que o medo de soar arrogante era real. Como alguém recém-graduada, com apenas 5 anos de experiência no ensino-aprendizagem de inglês com crianças, poderia oferecer um curso sobre o tema? Ademais, não era apenas o receio de soar (e ser) arrogante, mas a certeza de não ser *expert* no assunto, de não saber tudo sobre aulas de inglês com crianças. Outra questão era que muitas participantes apresentavam anos de experiência na área, com cargos de orientação e coordenação de professoras, em escolas renomadas, com credibilidade na sociedade capixaba.

Tudo isso de certa forma me desestabilizou ao mesmo tempo em que me desafiou a “fazer algo”, a almejar construir algo “novo” para o nosso contexto do ES. Planejava então, dialogar sobre a maneira a qual eu acreditava – com base nas teorias da educação crítica e letramentos críticos – no ensino de inglês com crianças, e, por isso, por se tratarem de minhas convicções, apenas eu poderia fazê-lo. Esse pensamento, aliado ao fato de começar a entender que não precisava ter respostas, mas promover o início de um diálogo sobre o assunto, aliado ao encorajamento recebido por parte de minha orientadora e co-orientador, marcaram o nascimento da formadora de professores que pretendia ser.

Ainda, reconhecemos a relevância de participar e conduzir uma pesquisa como esta. Não apenas como contribuição para a área de ensino-aprendizagem de inglês com crianças, para minha própria formação enquanto formadora de professores. Nas palavras de Alencar (2010, p. 186):

Reitero, então, a importância da agência e criticidade do professor na condução das discussões para que o exercício da problematização e reflexão seja feito com embasamento teórico. Nesse sentido, o curso de formação continuada exerce papel fundamental para que os docentes desenvolvam a segurança teórica em prol da autoconfiança em suas práticas e na lida com o inesperado. (ALENCAR, 2010, p. 186).

Especialmente nas leituras de Freire (2001, 2000, 1996, 1989, 1987), encontramos conforto ao entender que não precisamos saber tudo num curso de formação com professores, assim como não precisamos saber tudo na sala de aula atuando com crianças ou na vida em geral. Entendi, dessa maneira, que também teria muito a aprender com as participantes, que, ao falarem sobre teorias ou práticas de seu cotidiano, fariam parte da minha formação como formadora de professores e como educadora. Como afirma Jordão (2013, p. 81) em relação ao trabalho colaborativo na formação com professores,

(...) nossa função não é preconizar determinadas metodologias ou formular receituários ou preceitos evangelizadores; vejo a função das formadoras como a de *problematizar* as práticas, de construir práticas *colaborativas*, de trabalhar em conjunto com alunas e professoras e de encontrar soluções contingentes para problemas contingentes, ou melhor, relacionados com os contextos específicos de trabalho que os geram, mas precisam ser também os geradores das soluções, embora não possam fazê-lo sozinhos (JORDÃO, 2013, p. 81).

Ou seja, compartilhamos do pensamento da autora, pois enxergamos a formação de professores como um trabalho colaborativo, dialogado e negociável a partir dos contextos nos quais essas profissionais vivem e atuam. Para tanto, a formadora de professores que esta autora pretende ser é a que problematiza as práticas de acordo com as teorias nas quais nos embasamos, e não a que resolve problemas como uma fórmula infalível. Em outras palavras, a formadora de professores que pretendo ser é a que, segundo Freire (1987), educa enquanto é educada, como aconteceu durante os encontros que tivemos para esta pesquisa.

Igualmente, a disponibilidade e solicitude do Prof. Dr. e da Prof^a. Dr^a. convidados – os quais eram especialistas nos assuntos “Formação de professores” e “Educação Crítica e Letramentos” – em participarem dos encontros, além da postura crítica, horizontal e dialógica que apresentaram, auxiliaram no ganho de confiança durante todo o processo.

Ao mesmo tempo, a própria atitude das participantes durante os encontros nos fez entender que todas temos incertezas, dúvidas e dificuldades na atuação

como educadoras, não importando a formação ou os anos de experiência. O que pudemos compreender, dessa forma, é que a rede colaborativa organizada durante o curso foi o que realmente nos deu segurança a todas nós.

Do contrário, algo que percebemos durante as reuniões realizadas e que poderia abalar tanto a confiança desta pesquisadora quanto a credibilidade do curso foi a significativa diminuição no número de participantes nos encontros presenciais. Conforme o Quadro 3, apresentado no capítulo de metodologia deste trabalho, o primeiro encontro contou com 19 participantes, enquanto o último com apenas 9 – ambos incluindo a participação desta autora.

Dessa forma, a diminuição progressiva do número de educadoras presentes em nossos encontros nos conduz a refletir sobre dificuldades práticas em se tratando de formação continuada com professores. Concordando com Alencar (2010), vários fatores podem influenciar a (des)motivação das educadoras para continuarem indo aos encontros, e não apenas a falta de interesse pelos temas tratados e/ou pela forma como eram trabalhados. Para a autora, o cansaço do cotidiano da sala de aula, o comodismo de continuar com as aulas que já “estão dando certo”, problemas pessoais, horários dos encontros, entre outros fatores, podem influenciar na decisão das professoras em continuarem frequentando ou não o curso.

Não podemos afirmar ao certo o que (des)motivou a ausência das outras participantes. Para as 8 educadoras que participaram até o fim e responderam ao questionário final, todas as educadoras estavam dispostas a participar ativamente, seja com uma escuta atenta ou com comentários durante as reuniões. O formulário enviado a essas participantes nos trouxe feedback em relação ao curso e às teorias e práticas por ele contempladas. As questões foram respondidas de maneira anônima, para que cada educadora pudesse ser o mais transparente possível quanto às suas percepções sobre o curso.

Da mesma forma, as professoras afirmaram (ver gráfico 3, apêndice D) o interesse que observaram em si mesmas e nas colegas de curso tanto na participação com comentários e perguntas quanto na escuta ativa de todas. Para

elas, ninguém apresentava pouco interesse pelo que estava sendo discutido ou estava ali apenas pelo certificado.

Notamos, assim, que, de uma maneira ou de outra, as professoras se colocaram e perceberam umas às outras interessadas e participativas, seja ativa ou passivamente, durante os encontros. Como, nos momentos de debate e reflexão, as falas eram livres, fatores como a timidez e a inibição podem ter contribuído para a não participação de determinadas participantes, o que não se traduz em um problema nesse caso. Além disso, nesses encontros, sempre há participantes que interagem mais que outras, o que pode fazer com que as menos falantes se acomodem com o fato de ter alguém fazendo comentários ou questionamentos que elas mesmas teriam feito.

Se por um lado a participação apenas como ouvinte nos encontros, não nos colocando ativamente nos debates, pode não ser uma dificuldade, por outro lado destacamos o receio que tínhamos em relação a essa passividade. Não era nosso intuito promover um ensino vertical e hierarquizado, no qual apenas os professores palestrantes fossem considerados qualificados o suficiente para fazerem apontamentos, dando às professoras a falsa sensação de que teriam todas as respostas sobre o que era correto na educação de crianças. Assim, valorizamos o fato de que os palestrantes trouxeram teorizações novas, em vez de métodos e metodologias prontas. Ademais, enalteçemos a postura dialógica que os professores doutores adotaram, na qual, mesmo nos trazendo novidades e ensinando sobre autores e teorias por muitas ali desconhecidas, respeitaram o caráter horizontal e dialogado de nossos encontros, valorizando os saberes – práticos e/ou teóricos – de cada educadora.

Trazemos, aqui, as reflexões de Alencar (2010, p. 77-78), sobre sua própria pesquisa sobre formação com professores, pois obtivemos as mesmas percepções a partir dos comportamentos presentes em nossos encontros. Para a autora:

A prática, a experimentação e a inteligência coletivas e em rede (LEVY; IMBERNÓN, 2000; CASTELLS, UNESCO) foram molas propulsoras da construção desses novos olhares que se somaram aos antigos, desconstruindo, reconstruindo (DERRIDA; DELEUZE; FOUCAULT, 1987; 1997) ou conhecendo novas práticas, cabíveis ou não na aula de cada professora envolvida neste estudo. (ALENCAR, 2010, p. 77-78)

Da mesma forma que Alencar, entendemos que o interesse das educadoras participantes foram, também, mola propulsora do interesse desta autora, também participante da pesquisa.

Também propusemos que as educadoras respondessem, no questionário final, sobre a participação de todas nas reuniões promovidas pelo curso. Mais do que saber a forma como as coisas foram ditas, quisemos perguntar às participantes se o conteúdo do que foi falado por elas mesmas no curso as interessou. Isto é, procuramos entender se, além das palestras, as discussões conjugando as teorias ali estudadas às suas práticas do cotidiano, em seus contextos, eram capazes de promover oportunidades de aprendizagem entre as educadoras.

Desse modo, o formulário contava com a seguinte questão discursiva: “Você acha que as colocações feitas por você e suas colegas durante o curso foram interessantes para o grupo? Justifique sua resposta.”. Para elas:

Quadro 24 – Recorte 21

P1 ³⁶ e P2 : <i>“Sim. Do interesse de todos.”</i>
P3 : <i>“Sim , pois foram discutidos assuntos relacionados a palestra do dia.”</i>
P4 : <i>“Acho que foram relevantes, primeiramente por ser um tema pouco discutido e o "simples" fato de nos reunirmos nos engrandece em saber que "não estamos sozinhas" e em perceber que muitas das nossas angustias e dificuldades são compartilhadas. Assim também, aprendemos com as soluções e experiências umas das outras.”</i>
P5 : <i>“Não fiz muitas colocações durante o curso.”</i>
P6 : <i>“Sim, pois falta trabalhos nessa área.”</i>
P7 : <i>“Sim.”</i>
P8 : <i>“Particpei pouco, não me senti confiante para falar, senti falta de espaço por parte de duas professoras.”</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

³⁶ Como os questionários foram respondidos de forma anônima, utilizaremos esse sistema para nomear cada participante.

Conforme as repostas acima, nota-se que 6 professoras afirmaram achar interessantes as colocações feitas por elas e pelas colegas, o que se justificou por diferentes razões. Para P1 e P2, os debates foram considerados relevantes por serem do interesse de todas as educadoras que ali se encontravam. P3 salientou a importância de se aliar a teoria às discussões, alegando que as conversas reforçaram as teorizações das palestras dos especialistas convidados. P4 destacou o valor da troca e do compartilhamento de experiências pelas próprias educadoras, frisando que o “simples” ato de reunir o grupo de educadoras para essas conversas já era algo significativo, conforme ressaltamos anteriormente. Segundo P6, a carência do olhar acadêmico para a área de ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos reafirma a relevância dos nossos encontros. A participante P7 apenas afirmou que sim, sem justificar sua resposta.

Dessa maneira, compreendemos a relevância do curso de acordo com a opinião das referidas educadoras. Se para elas, enquanto participantes, os encontros supriram demandas tais como a criação de um ambiente de compartilhamento de ideias entre seus pares, para esta autora o curso supriu, além dessa, a demanda de se formarem professoras com essa visão do aprendizado dialogado. Notamos que, assim, o curso não se tornava interessante apenas pela apresentação de teorias (novas ou não), mas por proporcionar um lugar comum a essas educadoras. Um local onde todas apresentavam as mesmas incertezas e dificuldades quanto aos seus cenários de atuação.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 135),

“a formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor”. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135).

Para eles, de acordo com Gama e Fiorentini (2009), essa abertura para a voz do outro gera disponibilidade e voluntariedade entre as participantes de uma formação em grupo, o que acaba por ocasionar um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e pessoal, ocasionando oportunidades de aprendizagem.

Acentua-se, também, a nosso ver, a sensação de coletividade, de estarem todas ali por um mesmo objetivo: aprender e ensinar sobre a educação em língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Acreditamos, por isso, que o ambiente propositadamente criado com base na abertura para o diálogo fez com que as participantes se sentissem também valorizadas, capazes de ensinar enquanto aprendiam.

Para 2 professoras, no entanto, os momentos de discussões não foram tão proveitosos. P5 afirmou não ter feito muitas colocações durante o curso, mas também não mencionou nada referente às colocações das colegas. A participante P8 manifestou sua insatisfação em relação às colegas do grupo. De acordo com ela, duas das participantes inibiram sua participação, deixando-a, segundo suas palavras, sem espaço para se manifestar.

Reiteramos, aqui, no entanto, que essa animosidade não foi percebida por esta pesquisadora durante os encontros, e ressalvamos que a educadora foi uma das que se dispuseram, apesar do desconforto sentido, a participar de todas as etapas da pesquisa. Além disso, ao olharmos seu formulário individual, percebemos seu desejo em continuar participando de possíveis futuros encontros. Sendo assim, cremos que suas divergências com as referidas duas professoras não a impediriam de continuar com o grupo. Novamente, salientamos que é comum ter participantes que interagem mais, podendo até “dominar” a cena com o tempo de fala, o que pode inibir a participação de outras professoras que não se expõem tão facilmente, sendo necessário destinar a essas participantes seu tempo de fala.

Segundo Pessoa (2013, p. 38), essas tensões políticas e teóricas, se forem o caso, promovem momentos de aprendizagem em grupos de formação de professores, corroborando “a natureza complexa e controversa das políticas educacionais”. Para a autora, as negociações de diferentes perspectivas também são parte da educação crítica e fazem parte do processo, e problematizar essas questões pode trazer o engajamento de todas as educadoras envolvidas no curso de formação. Dessa forma, consideramos que o curso deu voz a diferentes ideias, corroborando nossas intenções em relação a ele. E o fato de terem ocorrido essas tensões é visto por nós como algo positivo, visto que a criticidade demanda a expressão de diversas vozes e o respeito ao que é dito, ainda que discordemos.

Ainda, concordando com Menezes de Souza (2011, p. 138), Alencar (2010, p. 164) diz que a escuta atenta de diferentes tipos de pensamento nos auxilia na reconstrução de sentidos:

O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso “eu”; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138)

Dessa forma, temos consciência de que em possíveis futuros encontros de formação com esse grupo de participantes a escuta e a abertura para com o outro é algo que deve ser mais bem trabalhado e negociado durante as rodas de conversa.

Continuando o mesmo questionário, fizemos uma pergunta aberta sobre essa questão: “O que mais chamou sua atenção em relação aos temas escolhidos para os encontros?”, e as respostas foram:

Quadro 25 – Recorte 22

P1 e P2: <i>“A relevância.”</i>
P3: <i>“Temas do nosso cotidiano.”</i>
P4: <i>“A palestra sobre letramento me foi instigante por não ser um tema que tenho maior conhecimento.”</i>
P5: <i>“O que mais me chamou atenção foi a palestra sobre Letramentos Visuais.”</i>
P6: <i>“Mesmos problemas que enfrentamos na Educação Infantil.”</i>
P7: <i>“Pertinência”.</i>
P8: <i>“Material”.</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Vemos, aqui, que as educadoras atribuíram diferentes valores aos assuntos abordados durante o curso, o que se mostra relevante, visto que, para nós, essa

situação demonstra que os encontros conseguiram abranger diferentes necessidades, explorando e respeitando a pluralidade das profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa.

Por exemplo, para P1, P2 e P7, o que chamou atenção foram a relevância e a pertinência dos temas escolhidos; de acordo com P3, o curso foi significativo por abordar temas do cotidiano do ensino de língua inglesa na Educação Infantil; P4 e P5 ressaltaram a relevância da palestra sobre letramentos, enfatizando os letramentos visuais; P6 afirmou que o que chamou sua atenção foi o fato de perceber que, ainda que as palestras fossem voltadas para a educação em geral, os temas se refletem também na Educação Infantil; P8 evidenciou o encontro sobre material didático como o que mais chamou sua atenção.

Assim, foi possível perceber que o educar para a diferença também se mostra na formação de professores, e não apenas nas salas de aula com as crianças. Ao percebermos como cada educadora evidenciou interesse em um aspecto diferente do curso, reconhecemos a pluralidade de identidades que ali estavam. De acordo com Mantoan (2018, p. 1):

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da "pseudo-homogeneidade" nas salas de aula para o ensino ser bem sucedido, remete, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas. (MANTOAN, 2018, p. 1)

Dessa forma, compreendemos a não-homogeneidade nas respostas como um aspecto motivador para que se mantenham respeitadas as individualidades, além de encorajar-nos a apresentar múltiplas possibilidades às educadoras participantes.

Solicitamos, também, que as educadoras fizessem, em poucas palavras, uma avaliação sobre o curso, e as declarações foram:

Quadro 26 – Recorte 23

P1, P2 e P3: <i>“Excelente (3)”.</i>
P4: <i>“Curti bastante.”</i>
P5: <i>“Achei a iniciativa sensacional, e fiquei surpresa com o público de professoras que participaram. Os temas foram relevantes, <u>o clima era de troca. Gostaria que houvessem mais encontros para aprofundamento nos temas.</u>”</i>
P6: <i>“O curso foi excelente e muito inspirador, <u>me fez pensar muito sobre as minhas práticas enquanto professora e, principalmente sobre como posso melhorar os materiais e atividades que eu crio.</u>”</i>
P7: <i>“<u>Gostei de ter conhecido outros profissionais da área, e saber que todos passamos pelas mesmas situações em sala de aula.</u>”</i>
P8: <i>“Bem interessante, <u>me auxiliou na minha prática, me deu ideias para atividades a serem desenvolvidas.</u>”</i>

Fonte: desenvolvido pela autora.

Todas as respostas foram bastante positivas, tanto em relação ao curso quanto ao grupo. Especialmente, os temas abordados e a atmosfera de compartilhamento de experiências foram valorizadas pelas educadoras. O que notamos, ainda, foi o fato de elas se perceberem como um grupo, pois professoras de inglês da Educação Infantil tendem a se sentir solitárias em suas práticas, especialmente pela falta de eventos específicos nessa área e por serem, muitas vezes, as únicas professoras de LI da escola, conforme já problematizamos neste trabalho.

Sobre isso, Alencar (2010) nos sugere que o pertencimento a um grupo leva ao processo colaborativo, promovendo novas construções de sentido. Sendo assim, o compartilhamento de experiências entre as educadoras citado durante este trabalho gerou nelas, além da sensação de pertencimento e valorização dos contextos nas quais atuam, novas possibilidades de práticas em sala de aula.

Acreditamos ter sido esse o grande trunfo do curso oferecido, pois sabemos que não se sentir parte de um todo é uma das principais dificuldades de professores

de inglês em escolas regulares. Sobre isso, Pacheco e Flores (1999, p. 135) esclarecem que:

Diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que o professor cumpre uma tarefa que lhe está atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no cotidiano escolar. Uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135)

Confiamos, portanto, termos trazido ao ambiente do curso essa concepção de formação continuada na qual reconhecemos umas às outras como auxiliadoras no nosso próprio processo de (re)conhecimento enquanto educadoras – e, no caso desta autora, também como formadora de professores. Dessa forma, ao discutirmos problemas comuns a todas, enfrentávamos juntas as dificuldades, buscando meios pelos quais pudéssemos lidar com os percalços de nossa profissão. Partilhamos, ainda, experiências que consideramos bem-sucedidas em sala de aula, de modo a incentivar as demais educadoras a buscarem, dentro de seus contextos, um olhar que as levassem a planejar atividades que elas também julgassem bem-sucedidas.

Baseadas nisso, questionamos: “Caso o curso fosse um grupo de estudos em 2018, você participaria? Justifique.”. Todas as 8 participantes responderam que sim, e justificaram das mais diversas maneiras:

Quadro 27 – Recorte 24

P1 e P2: <i>“Sim. Formação contínua é de suma importância.”</i>
P3: <i>“Se a minha carga horária permitir.”</i>
P4: <i>“Sim. Teria grande interesse sim.”</i>
P5: <i>“Sim, considero muito importante me reunir com outros professores para discutir nossas próprias práticas.”</i>
P6: <i>“Sim, porém depende muito do horário.”</i>
P7: <i>“Sim”</i>
P8: <i>“Sim, porém teria problemas com o horário”.</i>

Nota-se, nessa questão, que as educadoras evidenciam vontade em continuar participando do grupo, e que, apenas o horário dos encontros ou a carga horária no trabalho seriam possíveis impedimentos para tal. Por meio dessas respostas entendemos que há interesse na formação complementar, na qualificação em conjunto e no compartilhamento de experiências teóricas e práticas.

Rememoramos aqui, então, que o intuito desde o começo desta pesquisa era não apenas gerar dados, sem que tivessem algo em troca. Surgiu, por isso, a proposta do curso/ grupo de estudos, para que pudéssemos, de alguma forma, retribuir sua disposição em participar. Dessa maneira, acreditamos que realizamos uma pesquisa com as educadoras, e não apenas sobre elas, contribuindo, portanto, de maneira ativa com a educação em língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos. Isto é, ao colaborarem de forma ativa, constituiu-se um grupo com participantes (ativos) e não sujeitos (passivos) de pesquisa.

Da mesma maneira, entendo que esse grupo supriu uma importante carência desta autora, que era, sobretudo, a vontade de não se sentir só nos ideais para a educação em língua inglesa na Educação Infantil. Como já explicamos, por estarem geralmente sozinhas em uma escola como única professora de inglês, e por não serem contempladas com disciplinas específicas que abordem essa área de atuação durante a graduação – no caso da faculdade de Letras –, a educadora de inglês tende a se sentir desamparada em seus planejamentos e projetos cotidianos. Após as reuniões, portanto, encontrei-me fortalecida e confiante quanto ao fato de ser uma (futura) formadora de professores, bem como em relação às práticas no ensino-aprendizagem de inglês com crianças de 2 a 5 anos.

Certamente, no entanto, notamos pontos de melhoria a partir das reflexões que fizemos após a conclusão do curso. Uma delas, por exemplo, refere-se ao fato de não termos perguntado imediatamente após cada encontro o motivo da ausência das participantes que não puderam ir. Assim, teríamos informações mais precisas sobre as desistências. Ainda, poderíamos ter colhido o *feedback* ao fim de cada encontro, e não apenas ao final do curso. Acreditamos que, realizado dessa maneira, as falas das educadoras trariam maior riqueza de detalhes sobre este ou aquele encontro especificamente.

Do mesmo modo, outra reflexão nos fez ponderar se o que estava sendo respondido nos questionários representava a real opinião das participantes ou se estavam apenas respondendo o que gostaríamos de ouvir. Entendemos, entretanto, que, por ser anônimo, o questionário online dava mais liberdade para que as educadoras fossem sinceras, especialmente quanto ao *feedback*. Além disso, o contato que tínhamos após o encerramento de cada encontro era sempre positivo. Elas elogiavam, agradeciam, diziam ter aprendido muito e declaravam-se ansiosas para os próximos encontros. Frequentemente, questionavam-nos se o curso não poderia continuar, se não tínhamos interesse em transformá-lo num grupo de estudos, ou se não podíamos realizá-lo semestralmente.

Com base nisso e a despeito da dúvida quanto à sinceridade das respostas tão positivas nos questionários, compreendemos que o que nos foi dito é válido e, apesar de ajustes e ressignificações sempre necessárias, ficamos satisfeitas com a proposta oferecida (e realizada) pelo curso.

Percebemos, ainda, que o cunho autoetnográfico desta pesquisa nos permitiu explorarmos as incertezas e autocríticas que tivemos durante o processo. Acostumamo-nos a buscar respostas e métodos de sucesso em pesquisas e, no nosso entendimento, não se trata disso. Este capítulo é válido, portanto, por demonstrar nossos questionamentos, inseguranças e reflexões, as quais também muito nos enriquecem em nossas práxis educacionais.

Encerramos, assim, este capítulo com autocrítica, reflexões e *feedback* sobre esta pesquisa, e encaminhamo-nos para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro esta pesquisa com a primeira voz do singular, reservando-me o “direito” de focalizar, autoetnograficamente, o meu percurso até este momento (que não cessa aqui, pois a caminhada prossegue). Espero ter deixado claro à leitora e ao leitor que, embora muitas perguntas ainda tenham ficado sem respostas, como ocorre em pesquisas qualitativas/interpretativistas, reitero o meu desejo e vontade iniciais de colaborar com uma área ainda tão insipiente, que é a formação do professor de língua inglesa para crianças. Ainda, tenho o sentimento de não somente ter cumprido, por ora, a minha “missão” acadêmico-científica, mas ter tido o privilégio de dialogar, aprender, ensinar, repensar, teorizar/praticar junto às professoras participantes, professores doutores palestrantes e colegas de mestrado.

Foram muitos os diálogos e, por meio deles, vivenciei de fato a prática dialógica tão massivamente teorizada por muitos e ao mesmo tempo tão pouco praticada nas formações, que tendem a adotar o modelo vertical, onde um tem o poder de ensinar enquanto os outros estão ali “apenas” para aprender e tirar dúvidas ao final da palestra. Entendo que, nesta pesquisa, ao abandonarmos esse modelo e propormos o diálogo como principal meio de formação – ainda que fundamentalmente apoiadas nas teorias, especialmente as apresentadas pelos professores doutores convidados –, demos voz não somente às educadoras participantes, mas a mim, tanto como professora de inglês para crianças quanto como formadora de outras educadoras.

Foram muitos os aprendizados. Aprendi que a formação com um olhar crítico da qual participei na graduação – graças a muitas professoras e professores com essa visão –, foi essencial para o meu olhar crítico hoje, tanto como educadora de crianças quanto como formadora de professores. Aprendi também que não estou sozinha pelos ideais os quais acredito serem necessários para o ensino de inglês com crianças, tais como autonomia, empoderamento, descolonização. Percebi, durante o curso, grande parte das educadoras partilhando dessas mesmas ideias e filosofias, além dos professores doutores convidados, que abraçaram o curso comigo, não me deixando desistir e auxiliando-me na elaboração de um projeto – o curso – tão diferenciado dos que estamos acostumados a participar.

Também ensinei. Entre comentários sobre teorias e práticas em sala de aula os quais julguei interessantes e proveitosos, considero ter ensinado, principalmente, que não devemos nos subjuar ao sistema já existente. Ensinei (ao mesmo tempo que aprendi) que se queremos que algo seja valorizado, seja no meio acadêmico, na sociedade ou nas instituições escolares, devemos nós mesmas abraçarmos a responsabilidade de mostrar tal valor. Em alguns momentos, confesso, quase perdi o fôlego, mas ao me recordar da rede de apoio formada em torno desta pesquisa, composta pelas educadoras participantes, por meus orientadores e professores doutores convidados, recobrava as energias, canalizando-as em favor do bem maior, que é o reconhecimento do ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil nas perspectivas as quais acredito e persigo.

Pude repensar as minhas práticas pedagógicas por meio de um incessante processo de práxis que, inseparável, me auxiliou a rever teorias e práticas junto às professoras, ao mesmo tempo em que eu também era (e sou) professora de inglês para crianças. E também pude pensar a formadora de professores que pretendo ser (e fui) a partir dessa experiência.

O diálogo cessa por agora. Assim, nesta última seção, apresento as considerações finais referentes à pesquisa por nós desenvolvida. Exibimos, aqui, uma síntese do processo e das reflexões realizadas, além de retornarmos às questões elementares que embasaram e impulsionaram este trabalho.

De acordo com o objetivo geral apresentado na introdução, desejávamos compreender como professores de inglês para crianças de 2 a 5 anos dialogam com letramentos críticos, visuais e multiletramentos em contexto de formação continuada. Para tanto, oferecemos um curso no qual foi possível termos acesso tanto às teorias inerentes à proposta, isto é, formação de professores, educação crítica e letramentos, e também às discussões quanto às práticas de ensino da língua inglesa com crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, ao proporcionarmos esse (re)curso de formação continuada, entendemos que, ainda de maneira local, abrimos espaço para novas perspectivas nas práticas das educadoras participantes por meio das teorias apresentadas.

Ainda que os conceitos não fossem totalmente novos – apesar dos Letramentos Visuais terem sido apontados por muitas participantes como novidade – , acreditamos ter promovido um ambiente educacional de diálogos com aprofundamentos filosófico-práticos inerentes ao ensino-aprendizagem de inglês, corroborando nosso objetivo geral.

Do mesmo modo, nossos objetivos específicos, que pretendiam discutir a formação inicial e continuada de professores de línguas, especialmente no âmbito da Educação Infantil, além de refletir acerca do ensino de língua inglesa e das abordagens e materiais utilizados em sala de aula, analisando-os criticamente à luz das teorias da educação crítica e dos letramentos críticos, tendo em foco os letramentos visuais e multiletramentos, foram cumpridos.

Podemos sugerir o cumprimento satisfatório dos propósitos supracitados com base no que expusemos durante o curso e no *feedback* que recebemos durante todo o processo, conforme ponderamos nos capítulos teórico-analíticos desta pesquisa. Entendemos, no entanto, que, apesar de proveitoso, um curso de formação continuada com apenas 4 encontros não pode dar conta de todas as carências concernentes à formação de professores tampouco à educação crítica e letramentos. E reiteramos, ainda, que a ideia nunca foi dar conta de todas as questões, mas apenas iniciar o diálogo com as educadoras, “plantar a sementinha” e apresentar a elas as teorias nas quais acreditamos no ensino de inglês com crianças.

Ressaltamos, portanto, que tanto o curso quanto toda esta pesquisa não pretendia trazer (apenas) respostas, mas problematizações relativas ao cenário estudado e às filosofias a ele intrínsecas. Além disso, valorizamos o ambiente de compartilhamento de experiências o qual foi criado tão somente pelo fato de reunirmos, num mesmo local, educadoras que atuavam em contextos parecidos. Partilhamos das palavras de Alencar (2017, p. 208), ao dizer que:

Não faltaram — a mim e às participantes — dúvidas, rupturas, desconstruções e (re)construções. Durante todo o processo do curso (...). Todo o tempo houve envolvimento com uma continuidade de inquietações e buscaram romper com maneiras antigas de fazer aulas; maneiras que aos poucos — foi possível notar — estão rompendo com a rigidez e imobilidade, marcas do estruturalismo que nos acompanha há séculos. De fato, mudar não é fácil, mas creio que este trabalho mostre ser possível, por meio de

nossas agências, traçar rumos mais promissores para o ensino de língua inglesa neste local. (ALENCAR, 2017, p. 208)

Isto é, entendemos que, por meio desse curso de formação continuada, demos início ao que acreditamos ser a formação de professores e a educação em língua inglesa que desejamos para educadoras e crianças: com criticidade, autonomia e empoderamento. E que o ambiente problematizador e de (des)construções ao qual tivemos acesso será refletido, a partir desses encontros, em nossas diferentes práticas e contextos de atuação.

Ainda que tenhamos tido alguns entraves – já citados neste trabalho –, como o reduzido número de encontros, a dificuldade em conseguir horários que atendessem as demandas pessoais de cada educadora, ou mais tempo para ouvir as reflexões individuais de cada educadora, entendemos ter cumprido com os objetivos propostos inicialmente nesta pesquisa.

Ansiamos que este trabalho tenha contribuído tanto para a formação de professores quanto para a prática de ensino da língua inglesa com crianças de 2 a 5 anos, para que, concordando com as palavras de Freire (1996), diminuamos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática.

Para ilustrar, podemos retornar a um dos encontros, o terceiro, no qual falamos mais sobre a prática em sala de aula, materiais elaborados e utilizados, e promoção da criticidade por meio de livros e atividades. Nele, ao provocarmos as participantes a falarem sobre famílias LGBT (e tantos outros modelos de família) em suas aulas para crianças, por meio do “The Family Book”, de Todd Parr, provocamos também a coesão entre a fala e a prática. Se concordavam que esse assunto deve ser abordado e respeitado na sociedade, por que não abraçar a causa também em sala de aula?

Em experiências anteriores, por exemplo, pude, em sala de aula com crianças, por meio do livro citado, tornar o assunto algo natural ao mostrar as imagens e deixar que as próprias crianças – novamente, por meio do diálogo – expusessem suas ideias em relação àquelas famílias. Por causa disso, obtive novos olhares em relação àquelas imagens, visto que algumas crianças leram como

famílias LGBT, outras leram como “mãe, avó e filha”, outras leram como amigas e amigos, dentre outras tantas interpretações.

Sendo assim, esperamos, ainda, que outros educadores e educadoras, ao lerem este trabalho, sintam-se também contemplados por nossas reflexões, incertezas, problematizações e encorajamento, enriquecendo, assim, suas práticas nos mais diferentes contextos. Esperamos que esses outros educadores e educadoras possam, como sugerimos na introdução deste trabalho, ver “além do que se vê” no ensino de inglês com crianças.

Deixamos, também, como encaminhamentos de pesquisas, estudarmos as crianças estudantes da Educação Infantil. Entendemos a dificuldade que seria o acesso a crianças ainda tão pequenas, sobretudo porque precisaríamos do aval do comitê de ética, das escolas e dos responsáveis, mas não deixamos de acreditar quão relevante e proveitosa seria a realização de pesquisas com essa visão. Pesquisas nessa área costumam ser de cunho cognitivista e comportamental, e não crítico, como é a educação que pensamos para as crianças, o que reafirma a necessidade de mais pesquisas nesse cenário.

Finalmente, desejo que este trabalho tenha sido tão motivador e enriquecedor para a leitora e o leitor quanto foi para mim, participante, pesquisadora e autora. E que ele nos instigue a buscar nossa própria voz ao lutar pelas causas nas quais acreditamos, numa eterna ressignificação de nós mesmos e dos espaços os quais ocupamos na educação e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. B. A. “Um galo sozinho não tece um (a)manhã”: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2010, 299p.

_____. Formação com professores da rede pública e letramento crítico: uma proposta para ensinar e aprender língua inglesa no Tocantins. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2017, 268p.

BIRCH, B.M. **The English Language Teacher in Global Civil Society**. Routledge, UK, 2009. 240p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. P. 15-30

BRASIL. 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>.

_____. 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>. Acesso em junho/2018.

BRYDON, D.. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora. P.105.

CANAGARAJAH, A.S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 3-24.

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

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; e CAALCANTE, M. C. (Org). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2ª Ed. 2007, p. 115-126

CHUN, C.W. The Multimodalities of Globalization: Teaching a YouTube Video in an EAP Classroom. University of Southern California. **Research in the Teaching of English**. Volume 47, Number 2, 2012.

COPE, B. and KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. The New London Group, 2000.

DUBOC, A.P.M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, p. 727-745, 2011.

_____. Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246f. **Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

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

_____. Os novos letramentos e o ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. **Revista V@rvltu – Revista de Ciência, Tecnologia e Cultura da FATEC**. Itu. n.1(jun. 2012) –. – Itu:Faculdade de Tecnologia de Itu Dom Amaury Castanho, 2012b.

FINARDI, K.R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. **Studies in English Language Teaching**. Vol. 3, No. 4, 2015.

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

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

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

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

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

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009

GARCEZ, P. M.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.1, Jan-Abr/2017: 65:95.

GIROUX, H. Critical theory and educational practice. In: DARNER, A.; BALDOTANO, M. P.; TORRES, R. D. **The critical pedagogy reader**. Routledge: New York, (2 ed), 2009.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed editora, 1999.

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

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de Professores de Inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

JANKS, H. et al. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. Routledge, New York, NY, 2014.

_____. **The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

_____. **Literacy and Power**. London and New York: Routledge, 2010.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul./dez. 2010.

_____. 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.

_____. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Kleber Aparecido da Silva - Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KALANTZIS, M & COPE, B. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research**. Buckingham: Open University Press, 2007.

_____. **Digital Literacies: Concepts, Policies, and practices.** New York: Peter Lang, 2008.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In.: REINKING, D.; MCKENNA, M.C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Ed.). **Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. p. 283-301.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi) letramentos, formação de professores e educação. In: **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização.** Cláudia Hilsdorf Rocha / Denise Bértoli Braga / Raquel Rodrigues Caldas (Orgs.). Ed. Pontes, 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: junho de 2018.

LUKE, A. & FREDBODY, P. **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice.** St Leonrads: Allen & Unwin, 1997.

MARTINEZ, J.Z. 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. 61-91.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Margens da cultura mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** (Org.) Benjamin Abdala Júnior. Ed. Boitempo. 2004.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MERLO, M. C. R. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. **Dissertação de Mestrado.** PPGEL/UFES. Vitória, 2018.

MIZAN, S. CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation. **Dissertação de Mestrado.** Não publicada. São Paulo: USP, 2004.

_____. National Geographic: Visual and Verbal Representations of Subaltern Cultures Revisited. **Tese de Doutorado**. Não publicada. USP, 2011.

MIRZOEFF, N. **The visual culture reader**. London: Routledge, 2002.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.31-50.

_____. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Crop**. USP. 2006.

NUNES, T. A. Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147f. – **Dissertação de Mestrado** – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016.

OLIVEIRA, H. F. O. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**. Brasil Ano 2014. Número 19. ISSN 1679-6888.

PESSOA, R. R. **Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa**. Universidade Federal de Goiás, 2013.

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

_____. **Postcoloniality as translation in action**. Revista do GEL, Araraquara, nº4, p 169 -186, 2007.

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.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. Parábola editorial. São Paulo, SP, 2012.

SALGADO, A. C. P. *et al.* Educação bilíngue: processos de aquisição da linguagem e capacitação de profissionais especializados. **Principia**, Juiz de Fora, v. 15, p. 85-92, jan./dez. 2011

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SKERRET, A. Wide open to rap, tagging, and real life: preparing teachers for multiliteracies pedagogy. **Pedagogies: An International Journal**, vol. 6, n. 3, p. 185-199, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2011.579048>

SNYDER, I. (ed.) **Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age**. London: Routledge, 2002.

_____. **Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world**. New Jersey: Hampton Press, 2004.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, J. G. “Por que as crianças precisam aprender inglês?” A visão dos pais em relação à importância do inglês para crianças no Brasil. **Trabalho de conclusão de curso**. DLL/UFES, 2018.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

TONELLI, J. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico] / organização de Elaine Mateus, Juliana Reichert Assunção Tonelli. – São Paulo: Blucher, 2017.

URVINIS, P. Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública. 2009. 124 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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_ingles.pdf>. Acesso em junho/2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

ALÉM DO QUE SE VÊ: O LETRAMENTO VISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olá! Você está recebendo este formulário porque será um/a participante da minha pesquisa da dissertação sob o título acima. Todas as informações veiculadas aqui serão de cunho confidencial, então pode ser bem sincera(o)! ;)

* Preenchimento obrigatório.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DAS(OS) PARTICIPANTES

1. Quantos anos você tem? *

2. Você tem filhas(os)? *

Sim

Não

3. Você: *

Só estuda

Só trabalha

Estuda e trabalha

PERFIL ACADÊMICO/ PROFISSIONAL

4. Qual é o seu grau de instrução? *

Estudante de Letras-Inglês na UFES

Estudante de Letras-Inglês em outra instituição

Graduado em Letras-Inglês na UFES

Graduado em Letras-Inglês em outra instituição

Estudante de pós-graduação relacionada ao ensino de línguas

Other: _____

5. Você participa/já participou de algum projeto de Iniciação Científica? *

Sim

Não

6. Você participa/já participou de algum projeto de Extensão? *

Sim

Não

7. Qual é a sua experiência no ensino da língua inglesa? *

Participante de projeto de extensão da UFES

Professor/a em escola regular de educação infantil

Professor/a em curso de inglês para crianças

() Other: _____

8. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de inglês para crianças? *

- () Menos de 1 ano
- () De 1 - 2 anos
- () De 2 - 3 anos
- () De 3 - 4 anos
- () De 4 - 5 anos
- () Mais de 5 anos

9. Você gosta de trabalhar com crianças? *

- () Sim
- () Não

10. Você considera sua remuneração como professor/a de inglês boa? *

- () Sim
- () Não
- () Não se aplica, pois o trabalho é voluntário

11. Você se sente preparada(o) para ensinar inglês para crianças? *

- () Sim
- () Não
- () Apenas em algumas situações

12. Você acha que o currículo da instituição na qual você faz/fez sua graduação te prepara para ensinar inglês para crianças? *

- () Sim
- () Não

13. Você participa/já participou de algum curso extracurricular voltado para o ensino de inglês para crianças? *

- () Sim
- () Não

14. Em caso de resposta afirmativa, explique, em poucas palavras, como é/foi:

15. O material usado por você nas aulas de inglês para crianças: *

- () É padronizado pela instituição (ex: livros, apostilas, vídeos, áudios...)
- () É desenvolvido por você
- () Há o material da instituição, mas você pode optar em utilizar outros materiais também
- () Other: _____

16. Você sabe o que é Letramento Visual? Se sim, explique em poucas palavras (Não vale olhar no Google, hein?!): *

17. Fale um pouco sobre sua experiência no ensino de inglês para crianças: *

18. Quais assuntos você gostaria de ver/discutir/aprender em um curso de curta duração sobre o ensino de inglês para crianças? *

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “**ALÉM DO QUE SE VÊ: O LETRAMENTO VISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, desenvolvida por Liliane Salera Malta, discente de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), sob orientação da Prof. Dra. Cláudia J. Kawachi-Furlan.

O objetivo central deste estudo é investigar o letramento visual na formação de professores de inglês, alunos da licenciatura em Letras-Inglês/UFES, e na prática de ensino da língua inglesa desses professores ao atuarem na educação infantil em escolas públicas e privadas.

Portanto, você está sendo convidada(o) porque é/foi estudante na graduação em Letras-ínglês e atualmente ensina inglês na educação infantil, para crianças de 0 a 5 anos. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Contudo, ressaltamos que ela é fundamental para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será

gravada se houver autorização da(o) entrevistada(o). Além disso, se a direção da escola autorizar, a pesquisadora irá observar algumas de suas aulas.

Buscamos, com esta pesquisa, contribuir não apenas para estudos relacionados ao ensino da língua inglesa, mas também para a formação de professores nessa área e para que a prática do ensino dessa língua na educação infantil seja realizada de maneira crítica e libertadora.

Os resultados aqui obtidos serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Cláudia Kawachi-Furlan (claudiajk@hotmail.com) e Liliane Malta (lilianesalera@gmail.com).

Atenciosamente,

Pesquisadora: Liliane Salera Malta
Matrícula: 2017131487

Local e data

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia J. Kawachi-Furlan

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome da(o) participante

Local e data

Assinatura da(o) participante

APÊNDICE C

FEEDBACK: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Olá! Você está recebendo este formulário porque foi uma participante da minha pesquisa da dissertação de mestrado. Todas as informações veiculadas aqui serão de cunho confidencial e eu não consigo identificar a autora de cada resposta, então pode ser bem sincera! ;)

* Preenchimento obrigatório

SOBRE AS(OS) PALESTRANTES

Nesta seção, você avaliará as(os) responsáveis pela organização e realização do curso.

1. Em relação aos professores que ministraram as palestras durante o curso, qual foi a sua impressão? *

- Eram bem preparadas(os) e dominavam o assunto sobre o qual falaram.
- Não eram bem preparados e mostravam desconhecimento em relação ao assunto abordado.
- Eram bem preparados, mas somente no âmbito acadêmico, não demonstrando conhecimento da realidade escolar.

2. Ainda sobre as(os) palestrantes e organizadores do curso (marque quantas opções quiser):*

- Mostraram-se abertos e receptivos em relação às participantes do curso.
- Trouxeram temas interessantes para o cotidiano escolar da educação infantil.
- Mostraram-se mais interessados no meio acadêmico do que na educação infantil.
- Estavam dispostos a ouvir as colocações das participantes.
- Demonstravam falta de interesse no que as participantes tinham a dizer.
- Other: _____

SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO CURSO

Aqui, você responderá sobre a sua participação e a das demais professoras que estiveram com você durante o curso.

3. Como você avaliaria o nível de interesse das professoras participantes do curso? *

- Estavam muito interessadas em participar, fazer colocações e comentários.
- Estavam mais interessadas em ouvir o que as(os) palestrantes tinham a dizer.
- Mostravam pouco interesse, e estavam ali apenas pelo certificado.
- Demonstravam interesse, porém não participavam muito fazendo comentários.
- Other: _____

4. Numa escala de 0 a 5, em que 0 significa "zero proficiência" e 5 significa "fluência", como você avalia o nível de proficiência em língua inglesa das professoras participantes? *

0 -----1----- 2----- 3----- 4----- 5

5. Você acha que as colocações feitas por você e suas colegas durante o curso foram interessantes para o grupo? Justifique sua resposta. *

6. Na sua opinião, as professoras participantes já conheciam os assuntos abordados durante o curso? *

- Não. Os assuntos abordados eram totalmente desconhecidos.
- Sim. Eram assuntos bem conhecidos pelas professoras.
- Eram assuntos conhecidos na prática, mas não na teoria.
- Eram assuntos conhecidos na teoria, mas que não fazem parte da prática escolar do ensino de inglês na educação infantil.
- Eram assuntos conhecidos, porém não são relevantes no ensino de inglês para crianças.
- Eram assuntos desconhecidos pelas professoras, porém importantes para o ensino de inglês na educação infantil.
- Other: _____

7. Você acha que o fato de os encontros serem filmados inibiu a participação das professoras? *

- Sim.
- Não.
- Talvez.
- Other: _____

SOBRE O CURSO

Nesta seção, você avaliará o curso.

8. Em relação aos temas abordados e a educação infantil, como você avalia o curso? *

- Os temas abordados são relevantes para o ensino de inglês na educação infantil.

Os temas abordados são relevantes não apenas para o ensino de inglês, mas para a formação da criança e de professores na educação infantil.

Os temas abordados são mais interessantes para o meio acadêmico do que para a prática na educação infantil.

Os temas abordados não são relevantes.

9. O que mais chamou sua atenção em relação aos temas escolhidos para os encontros?*

10. Sobre os dias e horários escolhidos para os encontros, há alguma observação a fazer? *

11. Numa escala de 0 a 5, onde 0 significa "zero relevância" e 5 significa "muito importante", quão significativos foram os encontros? *

0 -----1----- 2----- 3----- 4----- 5

12. Caso o curso fosse um grupo de estudos em 2018, você participaria? Justifique. *

13. Faça uma breve avaliação sobre o curso: *

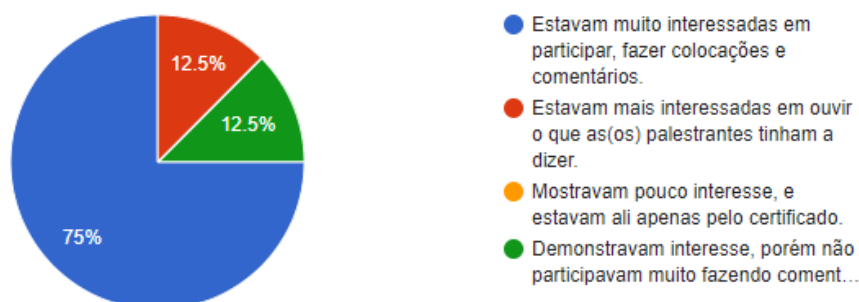
APÊNDICE D – Dados dos formulários utilizados nas análises.

O Gráfico 3 demonstra que 75% (6 pessoas) das educadoras entenderam que elas estavam, no geral, muito interessadas em participar, fazer colocações e comentários. 12,5% (1 pessoa) afirmaram que as professoras estavam mais interessadas em ouvir o que as(os) palestrantes tinham a dizer. E 12,5% (1 pessoa) declarou que elas demonstravam interesse, porém não participavam muito fazendo comentários. Nenhuma participante escolheu a opção “mostravam pouco interesse, e estavam ali apenas pelo certificado”.

Gráfico 3 – Nível de interesse das professoras participantes.

Como você avaliaria o nível de interesse das professoras participantes do curso?

8 responses



Fonte: desenvolvido pela autora.