

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

MARINA MARCIA DE FREITAS ROSA

**O ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE
EDUCADORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO, SEU PAPEL COMO PROFESSORAS
E OBJETIVOS DE ENSINO**

**VITÓRIA - ES
2020**

MARINA MARCIA DE FREITAS ROSA

**O ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE
EDUCADORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO, SEU PAPEL COMO PROFESSORAS
E OBJETIVOS DE ENSINO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan.

VITÓRIA – ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R788e Rosa, Marina Marcia de Freitas, 1983-
O ensino de inglês para a educação infantil : a visão de
educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e
objetivos de ensino / Marina Marcia de Freitas Rosa. - 2020.
136 f. : il.

Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação de crianças. 3.
Professores de inglês. 4. Professores - Formação. I. Kawachi
Furlan, Cláudia Jotto. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

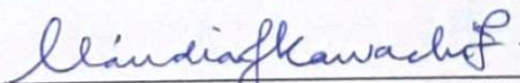
Marina Marcia de Freitas Rosa

“O ensino de Inglês para a Educação Infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino”.

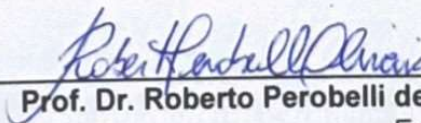
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 03 de março de 2020.

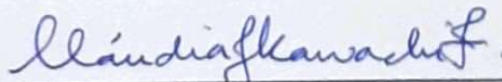
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora



Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)
Examinador Interno



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Por: **Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)**
Examinadora Externa



Dedico este trabalho à minha mãe e à meu pai, que com muito amor e dedicação desde sempre me ensinaram o valor do estudo e do esforço, e me deram a definitiva e tão importante oportunidade de estudar

Ao meu filho Marcio, meu tesouro e meu presente da Deusa na minha vida, com quem aprendo todo dia, e quem me inspira a ter coragem e a ser melhor.

Ao meu Amor Marcos, Meu Sonho, que me apoia, torce por mim e me inspira com sua coragem.

À minha irmã, Fernanda, meu presente de meus pais e da vida pra mim, e que sempre esteve ao meu lado.

À Helena, minha menina, a quem amo como minha.

Ao Du, família que ganhei, e com quem eu tanto aprendo e tanto admiro.

À Beth, família e amiga, que me apoia e acredita em mim com tanto carinho. Sorte minha!!

Amo muito vocês!!!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, “in memoriam”, por toda a luz, leveza e amor que sempre foi, e por sempre acreditar em mim! E ao meu pai “in memoriam”, pelo pai amoroso, sensível e presente e pelo incentivo para que eu estudasse e me desenvolvesse sempre.

Ao meu Amor Marcos, por ser tanto há tanto tempo. Pelo amor e apoio, por acreditar em mim mesmo quando eu não mais acreditava!

Ao meu maior tesouro, meu filho Marcio. Meu maior exemplo de força e coragem, me inspira e me orgulha todos os dias.

À minha irmã Fernanda, pelo amor e apoio desde que me entendo por gente. Ao Du e a Beth, por tantos anos de amor e incentivo. À Helena, minha menina, por, assim como meu filho, me inspirar a querer ser melhor.

À vó Nida e vó Dith, que por tantas vezes me apoiaram cuidando de meu maior tesouro para que eu pudesse estudar.

À querida Jose, que desde que entrou na minha vida e na minha família e nos deu o privilégio de entrar na dela, só nos traz luz, amor e cuidado. Verdadeiro presente da vida!

Aos familiares e amigos que sempre me apoiaram e também acreditaram em mim, e com tanto carinho e amor!

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia Kawachi, por me aceitar no programa e me guiar por este caminho com tanta doçura e firmeza. Sem você eu não teria chegado até aqui!

Às professoras participantes, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Roberto Perobelli e Profa. Dra. Juliana Tonelli pela leitura carinhosa e cuidadosa e contribuições para esta pesquisa.

Ao professor Roberto Perobelli que me recebeu, ainda como aluna especial no PPGEL – UFES, quando ser mestranda ainda era um sonho, e me acompanhou até aqui. Você é um exemplo de educador para mim.

À professora Luciana Moraes, pela generosidade e doçura. Você também é um exemplo de educadora para mim.

Às professoras Karen Currie e Lilian De Paula que seguem comigo, no meu coração, desde a graduação.

Aos professores do Programa, por compartilharem seus questionamentos e conhecimentos com carinho e dedicação, e por fomentarem em mim a vontade de aprender mais.

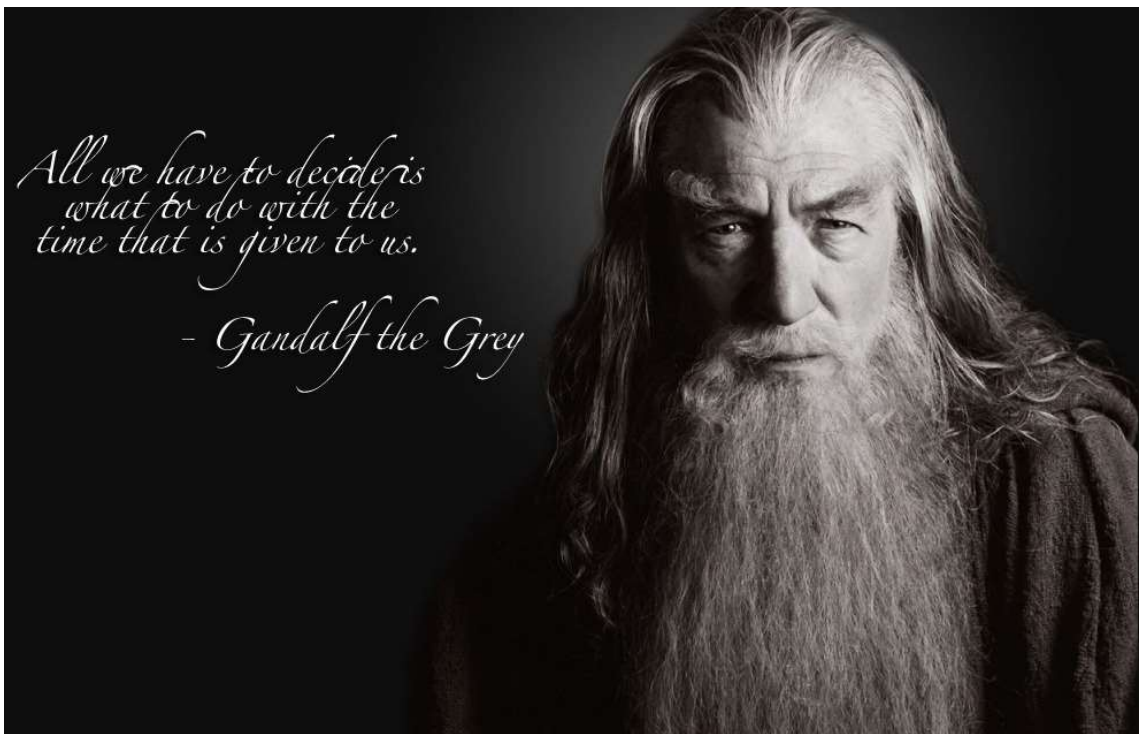
À minha turma (PPGEL – UFES – 2018/2020), e que turma gostosa!! Obrigada pelas conversas, risadas e pelo aprendizado!

À UFES, pelos últimos 17 anos fazendo parte da minha vida, e onde tanto aprendi. Já sinto saudades.

À CAPES, pelo fomento a esta pesquisa, o que tornou o caminho menos árduo.

*All we have to decide is
what to do with the
time that is given to us.*

- Gandalf the Grey



RESUMO

Temos testemunhado nos últimos anos o aumento de demanda quanto ao ensino de inglês para crianças cada vez mais novas (GIMENEZ; TONELLI, 2013), tal realidade traz à tona a questão da lacuna na preparação dos profissionais que irão atuar nesse ensino, e que precisam estar sensibilizados e ter conhecimento específico para lidar com este público (CAMERON, 2001). Tal sensibilização implica, sobretudo, na relevância de os professores não apenas refletirem sobre seu papel como educadores, como também sobre os objetivos a serem alcançados com o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), em especial o inglês. O cenário se apresenta ainda mais complexo devido à falta de parâmetros oficiais que direcionem e orientem o trabalho do professor para o ensino de inglês para séries iniciais e para a Educação Infantil (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). A partir desta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar a percepção de professores (as) de inglês da Educação Infantil da Grande Vitória sobre sua formação, seu papel no processo de ensino-aprendizagem e objetivos do ensino de Língua Inglesa (LI) para esta faixa etária. A metodologia utilizada no estudo é de base qualitativa - interpretativa e os procedimentos e instrumentos para a geração de dados se deram por meio de questionário, e condução de grupo focal e entrevistas. As professoras participantes relataram diversos desafios enfrentados ao se trabalhar nesta realidade, bem como questões para se pensar em parâmetros oficiais para o ensino de inglês para Educação Infantil. Os resultados encontrados apontam para a necessidade de maior abertura e fomento ao diálogo sobre o ensino de inglês para Educação Infantil, a importância da formação de professores de inglês para crianças, bem como trazem variadas visões quanto ao objetivo deste ensino e quanto ao papel das educadoras. Esperamos que este trabalho contribua para fortalecer discussões e estudos na área de ensino-aprendizagem de LI para crianças, fomentando reflexões sobre formação docente e parâmetros oficiais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças, Educação Infantil, Formação de professores.

ABSTRACT

We have observed in recent years the increasing demand for the teaching of English to very young learners (GIMENEZ; TONELLI, 2013), such reality brings up the gap in the preparation of professionals who will work in this scenario, and who need to be sensitized and have specific knowledge to deal with this audience (CAMERON, 2001). Such awareness relates, above all, not only with the importance of teachers reflection on their role as educators, but also on the goals to be achieved with the teaching of foreign language to very young children, especially English. The scenario is even more complex due to the lack of official parameters that direct and guide the teacher's work for teaching English for early grades and for early childhood education (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). From this perspective, the objective of this research is to investigate the perception of English teachers of early childhood education at Grande Vitória about their professional preparation, their role in the teaching-learning process and the objectives of teaching the English Language for this age range. The methodology used in the study is qualitative - interpretative and the procedures and instruments for data generation were questionnaire, focus group conduction and interviews. The teachers related several challenges faced when working in this reality, as well as important aspects that could be relevant for future official parameters for teaching English to very young learners. The results point to the need for greater openness and encouragement to the dialogue about teaching English to very young learners, the importance of teacher education, and they also highlighted varied views regarding the purpose of this teaching and the role of educators. We hope this work contributes to strengthen discussions and studies in the area of teaching and learning English to children, fostering reflections on teacher education and official parameters for early childhood education.

Keywords: Teaching of English to children, Early Childhood Education, Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características necessárias ao profissional de LEC.....	51
Figura 2 - As categorias e subcategorias de análise.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre ensino e formação de professores de inglês para Educação Infantil no Brasil.....	24
Quadro 2 - Convenções para transcrição.....	63
Quadro 3 - Procedimentos e Instrumentos de geração de dados	66
Quadro 4 - Conhecendo as participantes.....	70
Quadro 5 - Excerto 1	75
Quadro 6 - Excerto 2	78
Quadro 7 - Excerto 3	79
Quadro 8 - Excerto 4	81
Quadro 9 - Excerto 5	82
Quadro 10 - Excerto 6	84
Quadro 11 - Excerto 7	85
Quadro 12 - Excerto 8	86
Quadro 13 - Excerto 9	88
Quadro 14 - Excerto 10	89
Quadro 15 - Excerto 11	90
Quadro 16 - Excerto 12	91
Quadro 17 - Excerto 13	92
Quadro 18 - Excerto 14	93
Quadro 19 - Excerto 15	94
Quadro 20 - Excerto 16	95
Quadro 21 - Excerto 17	95
Quadro 22 - Excerto 18	96
Quadro 23 - Excerto 19	97
Quadro 24 - Excerto 20	98
Quadro 25 - Excerto 21	99
Quadro 26 - Excerto 22	101
Quadro 27 - Excerto 23	101
Quadro 28 - Excerto 24	102

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

LE – Língua estrangeira

LEC – Língua estrangeira para crianças

LI – Língua inglesa

LIC – Língua inglesa para crianças

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL.....	15
1.1.	Levantamento de pesquisas sobre ensino e formação de professores de inglês para a Educação Infantil no Brasil	22
2	O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇA NO BRASIL	27
2.1	Uma breve introdução sobre o ensino de inglês no Brasil	27
2.2	O ensino de inglês para crianças	30
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL.....	40
3.1	Entendendo a formação de professores de inglês para crianças no Brasil..	46
4	METODOLOGIA	54
4.1	O percurso metodológico da pesquisa	54
4.1.1	O contexto da pesquisa	54
4.1.2	A natureza da pesquisa	58
4.2	As participantes da pesquisa	67
4.2.1	As participantes e seus locais de atuação	68
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
5.1	O trajeto das participantes até a Educação Infantil e sua relação com esta etapa de ensino	74
5.2	Gosto pelo ensino de LE e de LIC	78
5.3	Formação continuada e preparação para atuar neste contexto	80
5.4	Os objetivos do ensino de inglês para Educação Infantil	83
5.4.1	O aproveitamento da naturalidade e facilidade com que a criança aprende.....	83
5.4.2	A quebra de barreiras que a língua inglesa proporciona	84
5.4.3	O desenvolvimento integral da criança.....	86
5.5	O papel das educadoras neste ensino	87
5.5.1	Apresentação do diferente.....	88
5.5.2	Mediação do conhecimento.....	88
5.5.3	Estimulação para que a criança construa seu próprio conhecimento....	90
5.6	Particularidades e desafios de se trabalhar neste contexto	91
5.6.1	Falta de apoio pedagógico e isolamento	91

5.6.2	Escolas conteudistas	92
5.6.3	Submissão das escolas com relação aos pais das crianças	93
5.6.4	O paradoxo da valorização da língua inglesa nas escolas de Educação Infantil 94	
5.6.5	A questão afetiva	95
5.7	Parâmetros Oficiais	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	125
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENREVISTAS E GRUPO FOCAL	127
	ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129

1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL

O ensino de línguas estrangeiras¹ (LE) no Brasil, em específico o inglês, é tema de diversas pesquisas e estudos, tendo sido explorado em uma gama de aspectos que vão desde análises e reflexões sobre políticas públicas para o ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2013; MELLO, 2017), técnicas e os métodos de ensino (LEFFA, 1988; BROWN, 2001), adaptação e elaboração de materiais didáticos (LEFFA, 2007; ROJO, 2013), passando pelos estudos sobre motivação em sala de aula (MICCOLI, 2010; FITA, 2006), contemplando ainda pesquisas sobre ensino crítico de línguas (FERRAZ, 2015; LEMES, 2017) e formação de professores (JORDÃO, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), dentre outros.

Para além dos diversos âmbitos de estudo citados acima, queremos destacar o que visa pesquisar sobre a formação de professoras² e o ensino de línguas estrangeiras (em específico o inglês) para crianças, sendo elas cada vez mais jovens, que se delinea como o foco de estudo desta pesquisa.

As últimas décadas foram marcadas pela disseminação deste tipo de ensino, que se mostra de grande complexidade, devido, entre outras coisas, as especificidades da faixa etária, assim, no ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC), é necessário que as professoras atentem à fase de desenvolvimento social, cognitivo, motor, emocional; às condições de abstração da criança, dentre outros fatores. Sobre o ensino específico de inglês para crianças, Cameron afirma que

¹ As discussões sobre as variadas denominações dadas à língua inglesa (Língua estrangeira/ LE, L2, Língua Adicional/LA, Língua Franca/ LF, dentre outras), seguem cada vez mais complexas e variadas. Decido utilizar a denominação língua estrangeira por considerar o termo mais consolidado no âmbito dos estudos linguísticos e para me referir ao inglês no contexto da educação brasileira onde em sua maioria os alunos compartilham de uma língua materna que não o inglês (JORDÃO, 2014).

² Decido por me referenciar, neste texto, “às professoras” e não com o generalizador “professores”, por considerar importante esse posicionamento de valorização ao gênero feminino, numa área onde a maioria de profissionais são desse gênero, além disso, as participantes da presente pesquisa são todas do sexo feminino (fator esse sobre o qual explanarei mais à frente). Mais à frente na definição dos perfis das participantes explico melhor sobre o fato de o grupo ter apenas participação de mulheres.

[...] é necessário nos desfazermos das generalizações, para descobriremos o que há por trás das características do ensino de inglês para crianças. Dessa forma, descobriremos que surgem relevantes diferenças no que tange o desenvolvimento linguístico, social e psicológico dos aprendizes, e como resultado precisamos ajustar a forma como pensamos a língua por nós ensinada e as atividades por nós utilizadas em sala. (CAMERON, 2001, p. 1, tradução nossa)³

Juntamente com os aspectos citados acima por Cameron, existem outros fatores a serem levados em consideração quando a língua inglesa é introduzida na infância. Uma das questões principais compreende a importância da reflexão e conscientização por parte das professoras sobre as questões de cunho político, econômico e cultural responsáveis por impulsionar o ensino de inglês nas escolas. Além disso, é de extrema importância que haja a identificação do objetivo deste ensino e, nesse caso, é fundamental que as professoras estejam cientes do papel do inglês no contexto em que os alunos estão inseridos e que façam um trabalho reflexivo sobre esses objetivos.

A consciência, por parte das professoras, sobre os objetivos de ensino relacionados aos contextos sociais e de aprendizagem dos alunos interfere diretamente nos posicionamentos destas professoras em sala de aula, podendo elas atuarem com foco em uma demanda mercadológica e instrumental, ou com um posicionamento crítico e reflexivo, o qual gera diversos benefícios para a criança como: habilidades comunicativas e linguísticas, habilidades cognitivas, consciência sociocultural, percepção do seu papel de cidadão, dentre outras (READ, 2003, tradução nossa)⁴.

É importante que as professoras tenham a percepção da complexidade que engloba uma língua, dos conhecimentos e das culturas que ela representa e simboliza. Afinal, uma língua se configura como uma forma de expressão no mundo, ou seja, ela não é apenas um combinado de códigos utilizados com vistas a transmitir uma mensagem. Na verdade, ela vai além e, por muitas vezes, o que se vê no ensino de línguas é que

³ No original: “We need to unpack the generalizations to find out what lies underneath as characteristic of children as language learners. We will find that important differences do arise from the linguistic, psychological, and social development of the learners, and that, as a result, we need to adjust the way we think about the language we teach and the classroom activities we use”.

⁴ No original apresentado como quadro: “Communicative/ Linguistic skills - Cognitive skills - Socio-Cultural awareness - Citizenship”.

[...] parece que esquecemos (se é que alguma vez soubemos) que uma língua não é um meio neutro para a transmissão de significados criados na mente de algumas pessoas e transmitida às mentes de outras pessoas. Uma língua é sempre um campo de reflexões, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, conhecimentos, e são também construídas pelas associações, ligações, relações feitas entre os significados; tais significados e relações são, por sua vez, o local onde as identidades são vivenciadas. Uma língua tem história, existe em territórios políticos, ideologicamente marcados e em constante mudança. (JORDÃO, 2016, p. 193, tradução nossa)⁵

Quando não compreendemos a língua da forma descrita por Jordão, acabamos por tratar algo que é extremamente subjetivo e constituído de diferenças, que é a língua, como algo padronizado e homogêneo, e ainda, como se ela fosse um instrumento, apenas um meio para a condução de uma mensagem. Tal prática torna o ensino da língua inconsistente, e os próprios alunos percebem isso, sentem que aquilo que está sendo apresentando para eles é como algo fabricado, é na verdade, a língua destituída de “vida”.

Esta riqueza de fatores que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua, demanda das professoras a formação e reflexão aplicadas à sua prática diariamente (FREIRE, 1987), e é sobre esta reflexão a respeito da importância da formação e da criticidade no ensino de línguas para crianças que iremos tratar neste trabalho. Tal reflexão sobre minha⁶ própria prática como professora de inglês para Educação Infantil⁷ impulsionou meu interesse em aprofundar os estudos no assunto e empreender esta pesquisa.

Na busca por adensar meus conhecimentos sobre esta realidade, compreendi o quão complexa é a situação quanto ao ensino de inglês para crianças da Educação Infantil no Brasil, pois esta oferta se dá de forma aleatória, uma vez que não há

⁵ No original: “We seem to have forgotten (if we ever really knew) that a language is not a neutral means for the transmission of meanings created in the minds of some people and conveyed to the minds of other people. A language is always a contested site, a dialogical space where people construct meanings, identities, knowledges, and are also constructed by the associations, links, relations made among meanings; such meanings and relations are, in turn, loci where identities are performed. A language has history, it exists in political territories, ideologically marked and ever-changing”.

⁶ Ao me referir às motivações que impulsionaram esta pesquisa me reporto em primeira pessoa. Assim o faço por considerá-las de cunho extremamente pessoal. E ainda, considero relevante que assim o seja apresentado como forma de enfatizar meu relacionamento íntimo com tais motivações e demandas.

⁷ Entende-se Educação Infantil como o período que compreende dos zero aos seis anos, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998).

obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras até o 5º. ano do ensino fundamental, e isso acarreta sérias complicações. Segundo Rocha (2006, p. 7- 8),

[...] é pertinente mencionar que a inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inapetência por parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade.

O que percebemos acontecer, conforme Rocha, é que, devido à não regulamentação do ensino de línguas estrangeiras no primeiro ciclo do ensino fundamental e na Educação Infantil, o que quer dizer que não há parâmetros do que e como ensinar, e de qual a formação necessária para os profissionais que atuaram com este ensino, temos um quadro onde de modo crescente as escolas decidem sem nenhuma referência, se ofertarão este ensino ou não, de que forma ofertarão, e qual profissional será responsável por este ensino. Além disso, devido à falta de regulamentação, não há formação nos cursos de letras que sensibilize para ou aborde tal atuação. Temos, portanto, um cenário complexo que precisa ser analisado.

Por tal motivo, é importante verificar que

[...] não é apenas necessária a formação de professores para o ensino de LIC⁸ como também o desenvolvimento e consolidação de um processo de reflexão contínua a respeito de “qual inglês” se está ensinando; de quais objetivos linguísticos e formativos estão atrelados ao ensino-aprendizagem dessa língua; de “que aprendiz” se deseja educar e para quais finalidades [...] (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 198)

Ou seja, percebemos que é importante que a proposta de ensino que as professoras levam para a sala de aula seja resultado de toda uma avaliação e reflexão prévia sobre a concepção de língua, os objetivos do ensino desta língua, sobre seus papéis como educadoras, sobre as questões políticas envolvidas, e dentre outros fatores, sobre quem é este aluno(a) e como essa aprendizagem pode motivá-lo a se compreender e ajuda-lo(la) a interagir no contexto social em que vive.

⁸ A sigla LIC se refere à Língua Inglesa para Crianças.

Tal situação é ainda mais complicada em se tratando da Educação Infantil, faixa etária essa em que as escolas privadas, percebendo um aumento de demanda, cada vez mais oferecem a língua inglesa para crianças cada vez mais novas.

Com base em minha experiência e observando a crescente demanda de ensino de língua inglesa (LI) para crianças cada vez mais jovens, e que tem avançado em especial no ensino privado, busco responder às seguintes perguntas, que orientam esta pesquisa:

1. Como as professoras de inglês para Educação Infantil percebem o seu papel como professoras?
2. Como essas professoras percebem e sua própria formação inicial e continuada?
3. Quais são, para as participantes da pesquisa, os objetivos do ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil?

Desta forma, o presente estudo visa contribuir para o campo de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de LI para crianças, em específico na faixa etária da Educação Infantil, no Brasil, bem como para os estudos de formação das professoras que atuam no contexto de LEC no país. Ambas as questões são urgentes em serem pesquisadas, dada a crescente oferta de aulas de línguas estrangeiras nos primeiros anos da infância (TONELLI; PÁDUA, 2017).

De fato, é notório que cada vez mais se configura a necessidade de pesquisas na área, pois devido ao seu caráter recente⁹ e à ausência de diretrizes político-pedagógicas que balizem a implementação e as práticas em torno do ensino de inglês para a educação infantil, em nosso país “os projetos de LEC não mantêm relação entre si e não estabelecem conjuntamente objetivos comuns” (ROCHA, 2006, p.12). Ainda segundo Brewster, Ellis e Girard (2002, apud ROCHA, 2006, p. 6-7), essa realidade desconexa, se dá, na verdade, em nível mundial, e é descrita por

⁹ Vale ressaltar que o tema em si não é recente, há muito tempo se fala sobre ensino de LIC, mas não como falamos hoje, não com as preocupações que temos hoje. Antes era discutido por meio de um viés cognitivista e foram conduzidos muitos estudos sobre aquisição de linguagem, hoje já pensamos não só em como a criança aprende, mas por que, com quem, quem é essa criança. As pesquisas com esse “tom” são mais recentes, e a atenção ao tema é recente devido ao aumento de escolas bilíngues que tivemos recentemente.

eles como “colcha de retalhos”. Segundo Colombo e Consolo (2016, p. 13) esta definição

[...] representa a caracterização desse ensino no Brasil como resultado de uma bricolagem realizada com elementos já existentes no ensino de outras disciplinas e no ensino voltado a outras faixas etárias na tentativa de constituir a prática pedagógica de LEC, não conseguindo abordar, sem falhas, portanto, os interesses e necessidades do público-alvo.

Por conseguinte, verificamos a necessidade de pensarmos no ensino de inglês específico para a Educação Infantil, e em iniciativas nos sentido de fomentar formações para professoras(es) que lidem com esta realidade.

Pelas diversas questões trazidas até o momento, julgamos que esta pesquisa trará contribuições relevantes para esta área de conhecimento e para a educação em geral, e em especial para o contexto local em que foi realizada, já que seu **objetivo** é investigar a compreensão de professoras de inglês para a Educação Infantil da Grande Vitória¹⁰ sobre a sua formação, sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e sobre os objetivos do ensino de LI para esta faixa etária (0 a 6 anos). E ainda apresenta como objetivos específicos:

1. Identificar se há e como se dá a percepção dos(as) professores(as) de inglês para a Educação Infantil da Grande Vitória quanto à seu/sua papel como professores(as), seu/sua formação e objetivos de ensino de LI para a Educação Infantil.
2. Analisar e discutir a realidade identificada sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil e sobre a formação de professores de inglês para crianças, de modo a contribuir para o fortalecimento das discussões e estudos sobre a área, e também para levantar possíveis questões a compor futuras diretrizes político – pedagógicas para língua inglesa na Educação Infantil.

Sendo assim, este estudo busca por meio de questionamentos, reflexões e dados gerados juntos às professoras que atuam neste ensino, trazer à tona questões que não deveriam ser ignoradas e que têm muito a dizer sobre o que pode ainda ser feito

¹⁰ A Grande Vitória é composta por 7 municípios, sendo eles: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Isso será explicado de forma mais detalhada na seção da metodologia.

e aprimorado. Não é intenção aqui trazer respostas generalizadoras e nem defender modelos a serem seguidos. Para além disso, o que se intenciona é de fato ouvir as participantes, e a partir dos dados gerados, traçar reflexões sobre o que vem sendo feito na realidade do ensino de inglês para Educação Infantil e o que ainda pode, e precisa ser feito.

Para tanto, na próxima seção apresentamos o levantamento das pesquisas sobre ensino e formação de professores de inglês para Educação Infantil no Brasil, pois consideramos importante situar o o(a) leitor(a) quanto ao que já foi pesquisado na área. Na sequência, abordamos desde discussões sobre o ensino de inglês para crianças e para a Educação Infantil, informações e reflexões sobre formação de professoras de inglês e de língua inglesa para crianças, até questões relacionadas a metodologia adotada para a pesquisa, embasadas nos objetivos a serem alcançados, além de apresentar a realidade dos parâmetros oficiais.

Nos próximos capítulos trazemos a fundamentação teórica sobre ensino de inglês para crianças no Brasil, mais especificamente na Educação Infantil, e sobre a formação de professores de inglês no Brasil, sendo explorado mais especificamente a questão da formação de professoras de inglês para crianças.

Após a fundamentação teórica temos a metodologia da pesquisa¹¹, na qual retomaremos alguns fatores como as justificativas para estudo e os objetivos que levaram à escolha da metodologia praticada no trabalho. Além disso, será explanado a respeito do contexto da pesquisa e sua natureza, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados. Por fim, será traçado o perfil das participantes da pesquisa e as categorias definidas para a análise dos dados gerados. Posteriormente temos o capítulo onde iremos articular as teorias relacionadas, e que embasam o tema da pesquisa, com os dados gerados. Ao final teremos o capítulo com as considerações e encaminhamentos finais.

¹¹ Apesar de comumente os trabalhos apresentam a ordem: introdução, referencial teórico, metodologia, análise, considerações finais; consideramos que seria mais apropriado para este estudo apresentar a ordem: introdução, metodologia, referencial teórico, apresentação e análise dos dados gerados, considerações e encaminhamentos finais.

1.1. Levantamento de pesquisas sobre ensino e formação de professores de inglês para a Educação Infantil no Brasil

Para que possamos compreender melhor o caminho traçado até o momento no âmbito das pesquisas sobre ensino e formação de professores de inglês para Educação Infantil no Brasil, buscamos fazer um panorama das teses e dissertações acerca do tema, e que foram defendidas nos últimos 10 anos.

Para tanto, nos baseamos num mapeamento feito entre os anos de 2013 e 2016 por integrantes do grupo de pesquisa FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que identificou e reuniu pesquisas sobre ensino, aprendizagem e formação de professoras de LEC entre os anos de 1987 (ano em que foi identificada a primeira pesquisa em LEC no Brasil) e 2016. Tal mapeamento foi feito por meio de consulta ao banco de teses da CAPES, aos sites das Universidades Públicas de cada Estado da Federação Brasileira, bem como ao banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP¹². Como resultado do estudo foi encontrado um quantitativo de 106 pesquisas desenvolvidas nas cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Neste estudo, foi identificada a ausência de pesquisas em 13 estados brasileiros, entre eles o Espírito Santo (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Utilizando este mapeamento como base¹³, buscamos identificar dentre os trabalhos apresentados entre os anos de 2010 e 2016 quais se referiam à Educação Infantil ou que englobassem esta faixa etária. O quantitativo encontrado foi de 15 trabalhos. Dando continuidade ao mapeamento, fizemos uma busca na base de dados de teses e dissertações da Capes¹⁴ e também pesquisamos no blog do grupo FELICE,

¹² Tal instituição também foi considerada na pesquisa, apesar de não ser uma instituição pública, por ter sido encontrado um número substancial de pesquisas na área.

¹³ Além do estado arte em que nos baseamos e que se encontrava disponível no primeiro capítulo do livro “Ensino de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil” (TONELLI, PÁDUA, OLIVEIRA, 2017), fizemos uma pesquisa também do blog (<https://feliceuel.wordpress.com/>) do grupo Felice para complementação dos trabalhos entre os anos 2010 e 2019.

¹⁴ Os descritivos utilizados foram: “ensino de inglês para educação infantil”, “ensino de inglês para crianças”, “inglês na educação infantil”, “inglês para crianças”, língua inglesa na educação infantil” e “língua inglesa para crianças.

buscando trabalhos sobre o tema, e intencionando selecionar os que fossem especificamente sobre a Educação Infantil ou que englobassem esta faixa etária, e que foram defendidos nos anos de 2017, 2018 e 2019. O quantitativo de trabalhos que se referiam à Educação Infantil foi de 6 trabalhos.

A partir desta investigação, chegamos ao resumo dos trabalhos encontrados no Quadro 1:

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre ensino e formação de professores de inglês para Educação Infantil no Brasil

Ano	Tipo de Trabalho	Título	Autor(a)	Instituição
2010	Dissertação	"Ensino de língua inglesa para alunos de educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças"	Janaína da Silva Forte	UFRGS
	Dissertação	"O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso"	Juliana Pelluzzi Marchiori	USP
2011	Dissertação	"Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças"	Bianca Rigamonte Valério Garcia	USP
	Dissertação	"Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue"	Daniele Gazzotti	PUC - SP
2013	Dissertação	"Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do 'quanto mais cedo, melhor?'"	Alan Febraio Parma	Unicamp
2014	Dissertação	"Do ideal ao possível: <i>The crazy car story</i> - Um relato interpretativo de uma projeto em língua inglesa na educação infantil"	Helena Vitalina Selbach	UFRGS
	Dissertação	"Aquisição/ aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciado de inglês por crianças de 3 a 5 anos"	Amanda de Oliveira Silva	UNESP
	Dissertação	"Formação crítica docente: uma experiência com 6 professoras de inglês de educação infantil e 1ª. fase do ensino fundamental."	Flaviane Montes Miranda Lemes	UFG
2015	Dissertação	"Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil"	Samanta Malta Pereira da Silva	PUC – SP
	Dissertação	"Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças"	Paula Basto Levay	UFRP
2016	Dissertação	"Alguém como nós: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores e inglês para crianças no município de Londrina"	Marcia Elaine de Oliveira	UEL
	Dissertação	"Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático 'Cookie and friends starter'"	Deize Suzumura	UEL
	Dissertação	"O portfolio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças"	Lívia de Souza Padua	UEL
	Dissertação	"A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional"	Ana Paula Loures dos Santos	USP

	Dissertação	"O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente"	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	PUC –SP
2017	Dissertação	"Um olhar sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e o seu planejamento"	Juliana Veloso Coutinho	UERJ
	Tese	"Por que quanto mais cedo melhor? : uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças"	Bianca Rigamonte Valério Garcia	USP
	Tese	"Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global"	Jozélia Jane Corrente Tanaca	UEL
2018	Dissertação	"Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico"	Raquel Franciscatti dos Reis	UEL
	Dissertação	"Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa"	Camila Andrade Chagas Vieira	UFS
2019	Dissertação	"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"	Liliane Salera Malta	UFES

Fonte: elaborado pela autora

Conforme apresentado acima, o ano em que houve maior número de trabalhos defendidos foi o ano de 2016, com cinco trabalhos, seguido por: 2017 (três trabalhos), 2014 (três trabalhos), os anos de 2018/ 2015/ 2011/ 2010 (dois trabalhos cada ano) e por fim 2019 e 2013 (com um trabalho cada). Além disso, ao analisarmos a tabela 1, podemos perceber também que foram encontrados trabalhos defendidos em Instituições de oito Estados brasileiros sendo eles: Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe.

O levantamento realizado, nos permite identificar que as temáticas pesquisadas nas teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2019 variam entre: formação de professores, prática docente, aquisição e aprendizagem de LE na infância, letramento crítico, resolução de conflitos em sala de aula para crianças, dentre outros. Percebemos também que quanto ao tema pesquisado, dentre os trabalhos listados, não houve trabalhos com objetivo de investigar a visão das educadoras sobre seu papel como professoras, sobre quais são os objetivos do ensino e sobre suas formações (tema desta pesquisa).

Compreendemos que a presente pesquisa se inscreve no 6º. dos sete temas sugeridos por Silva, Rocha e Tonelli (2010/2019, p.48) para futuras pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LEC, sendo ele: “análise aprofundada do universo infantil em relação à aprendizagem de línguas: o que pensam os participantes diretos e indiretos que atuam neste contexto; desvendar as competências ou saberes necessários para os professores que trabalham nesta área. ”

No próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica sobre ensino de inglês para crianças e a formação de professores de inglês no Brasil, em especial para crianças.

2 O ENSINO DE INGLES PARA CRIANÇA NO BRASIL

2.1 Uma breve introdução sobre o ensino de inglês no Brasil

A aprendizagem de uma segunda língua pode trazer diversos benefícios ao indivíduo no que diz respeito a fatores relacionados à própria identidade, à relação com o outro e suas diferenças, e a aspectos cognitivos, emocionais e sociais que formam o indivíduo e podem contribuir para a uma maior percepção do seu papel como cidadão. Uma vez que o indivíduo tem acesso a outras informações numa outra língua e as culturas que esta língua traz consigo, a própria forma com que o mesmo se posiciona em sua vida e como se engaja no mundo é modificada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade¹⁵, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p.19)

Sendo assim, o documento já previa, há mais de 20 anos, os benefícios do contato e aprendizado de uma segunda língua para além do conhecimento linguístico claramente adquirido. No âmbito educacional, a segunda língua que vem sendo priorizada é a língua inglesa, que vem já há vários anos ocupando lugar de destaque dentre as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas de ensino público e privado.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) define a língua inglesa como o idioma estrangeiro obrigatório a ser ensinado a partir dos anos finais de ensino fundamental. Esta definição traz uma série de questionamentos inclusive no que tange a questões de acesso ao aprendizado de outra língua, questões de poder relacionadas com a obrigatoriedade desta língua em detrimento de outras e a gradativa diminuição da oferta de outras línguas nas escolas. Além desses pontos, questiona-se também a ideia muito disseminada do inglês como porta de abertura a

¹⁵ Conforme os PCN: “Por alteridade entende-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras”.

outras e melhores oportunidades profissionais, trazendo desenvolvimento econômico e social a quem o aprende.

É de extrema importância que relativizemos as questões relacionadas com o ensino de inglês e questionemos os variados mitos ligados a esta língua. Pennycook (2007) destaca, entre outros mitos, os de que o aprendizado do inglês implica em desenvolvimento econômico e social para todos aqueles que o aprendem, e além disso de que esta língua seria uma língua de oportunidades iguais. Ao contrário, para o autor, existem questões de classe, questões políticas e sociais relacionadas com o ensino-aprendizagem dessa língua, que podem tanto criar barreiras quanto apresentar possibilidades.

Além disso, é essencial problematizar e ter consciência das relações de poder envolvidas na aprendizagem desta língua, e assim poder relativizar o papel deste ensino, uma vez que as questões educacionais não podem ser vistas como algo isolado dos eventos sociais. Moura (2009, p. 18) defende que

A escola não está descolada da realidade social. Ela recebe influências e também influencia a sociedade. As mudanças sociais, econômicas e científicas têm um impacto na escola, que se reorganiza em função dessas influências e exerce influência na sociedade.

Fica claro, portanto, que é desejável que a escola atue como agente transformadora e coconstrutora de uma realidade que auxilie esse aluno, para que entre outras possibilidades, ele possa lançar mão dos benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira, benefícios esses que podem ser vivenciados nas mais variadas idades.

Concordando com a visão sobre os benefícios do aprendizado de uma segunda língua para além do aspecto linguístico, trazida pelos PCN, Rajagopalan (2005) discute a importância de um ensino de inglês com fins emancipatórios, que visa o fortalecimento do aluno e de sua identidade e cultura, de modo que essa aprendizagem o prepare para melhor interagir criticamente na sociedade. Ele ainda discorre sobre o perigo da fetichização em torno da língua inglesa que tem funcionado como um produto rentável, e levanta alguns questionamentos como “[...] qual é o papel da língua inglesa na globalização cultural e que tipo de ameaças isso representa para línguas minoritárias em diversos países do mundo? Quais as

implicações de ensinar língua inglesa em países em desenvolvimento? [...]” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 40).

Quanto a isso, acredito que a língua inglesa pode se tornar um elemento de “aculturação” perante as línguas minoritárias e aos países em desenvolvimento quando as práticas são de apagamento e desvalorização dessas línguas e culturas. O que quer dizer, quando a visão de língua, ensino, e de cultura são aquelas que desconsideram a multiplicidade e seu valor na sociedade, e não têm embasamento crítico de compreender e questionar as questões econômicas e políticas envolvidas na disseminação do inglês. Quando isso acontece, as práticas não são emancipatórias, e terminam por ir aos poucos minando com as línguas, culturas e identidades minoritárias.

Vale lembrar que as concepções de língua impactam diretamente nesta discussão, pois uma vez que a língua é pensada como um mero instrumento de comunicação, seu processo de ensino será de cunho instrumental e pragmático, sendo mais alinhado a um modelo tradicional de educação bancária (FREIRE, 2005). Já numa concepção de língua como prática social, seu ensino terá todo um embasamento com foco nas interações significativas para o estudante, e levando em consideração as diversas questões e potencialidades culturais e sociais na e em torno da língua.

Tais fatores de fato não podem ser ignorados, uma vez que temos no Brasil questões de políticas públicas agravando esse cenário. Szundy (2017, prefácio, s.p) argumenta que

[...] se considerarmos que a LDBEN 9394/96 (BRASIL/ 1996) só prevê a oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna a partir do 6º. ano do ensino fundamental, não é exagero afirmar que, no que diz respeito ao acesso aos (multi)letramentos em línguas adicionais, a própria legislação brasileira vem contribuindo para legitimar diferenças entre o ensino público e privado e, portanto, processos de exclusão social.

Esse acesso ampliado ao Ensino Público deveria ocorrer desde as séries iniciais. Quanto a isso, Szundy defende

a ideia de que a introdução de línguas adicionais na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental é, antes de qualquer coisa, condição sine qua non para a inclusão social em um mundo no qual os significados

são cada vez mais construídos a partir de múltiplas semioses e línguas(gens) (SZUNDY, 2017, prefácio, s.p)

Desta forma, é plausível dizer que a própria legislação brasileira contribui para a legitimação da fala recorrente e crença, há muito disseminada, de que na escola pública não se aprende inglês, o que faz com que ainda hoje a escola pública seja desacreditada com relação a esse ensino (MARZARI, GEHRES; 2015). Ademais, tal legislação acaba por acirrar e perpetuar as diferenças de oportunidades entre alunos de escola pública e os de escola particular.

Fica claro que muito precisa ser feito ainda para se desenvolver em nosso país condições para que o acesso ao ensino de uma LE se dê de forma mais igualitária e não se consolide como mais um fator de separação social. Faz-se urgente que trabalhemos para que esse acesso se apresente como uma ferramenta de construção de identidade e que auxilie o indivíduo para condições de interagir num mundo tão múltiplo, onde diversas fronteiras e barreiras são cada vez mais fluidas. No entanto, vale ressaltar que acreditamos num ensino de uma LE que agregue ao indivíduo consciência de sua própria cultura e identidade e lhe dá noção de criticidade quanto às diferenças, e não uma noção de uma LE salvadora, que surge com vistas a retirar o indivíduo de um lugar de inferioridade.

É importante que tenhamos consciência destas e tantas outras questões imbricadas no ensino de línguas, para que desta forma possamos trabalhá-las desde o primeiro acesso do indivíduo a esta outra língua. Nesse sentido, pontuamos a importância de toda esta discussão para o ensino de línguas, e no caso desta pesquisa em específico o inglês, para a Educação Infantil. Iremos na próxima sessão adentrar o tema de forma mais aprofundada.

2.2 O ensino de inglês para crianças

Há de se refletir que na infância os benefícios de se aprender uma outra língua, aqui já citados, se apresentam ainda mais interessantes, uma vez que é uma fase em

que o indivíduo está em formação de caráter, valores, habilidades e em início de desenvolvimento linguístico.

Apesar de haver diversas questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras na infância, que vão desde questionamentos sobre se há uma idade ideal para se iniciar este ensino, e passam por, entre outros aspectos, questões de políticas educacionais e formação de professores, Graddol (2006, p.88) informa que “a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”¹⁶, tratando-se claramente de uma tendência mundial.

No Brasil este cenário se repete, e conforme destacam Carvalho e Tonelli (2016, p. 3, tradução nossa), “o ensino de inglês para crianças no Brasil tem se desenvolvido em ritmo acelerado”¹⁷. Com isso, diversos desdobramentos e questionamentos podem ser observados, entre os quais podemos destacar a questão da falta de políticas públicas referente a esse ensino.

Na legislação Brasileira o inglês na Educação Infantil não é abordado, tanto no que tange a oferta propriamente dita, quanto à diretrizes sobre o que abordar e como abordar, quais profissionais estariam habilitados ou não para tal ensino, ou seja, tal tema não é tratado, como se a LI não existisse na Educação Infantil, como se não acontecesse na realidade.

Sobre tal realidade, Kawachi-Furlan destaca que o ensino de LEC no Brasil é marcado pela “falta” (comunicação pessoal)¹⁸, seja ela pela ausência de parâmetros oficiais (que segundo a própria autora não se constituem como solução ao problema, mas se constituem como possibilidade para melhorias) que balizem tal prática, falta de formação de professores, de estrutura e apoio nas escolas para que esse ensino ocorra de maneira menos instrumental, entre outros. A autora destaca ainda que existem alguns agravantes para tal realidade, como as crenças quanto ao ensino de inglês para crianças, difundidas principalmente pela mídia, e o perfil dos novos

¹⁶ No original: “The age at which children start learning English has been lowering across the world.”

¹⁷ No original: “The teaching of English to children in Brazil is developing at a very fast pace.”

¹⁸ Informação apresentada pela Profa Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan no 12o. Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ocorrido em julho de 2019.

aprendizes, que vão de encontro à forma ainda muito instrumental e limitada de se ensinar inglês para crianças.

Após um estudo feito dos documentos oficiais com relação à oferta de inglês nos anos iniciais do ensino, Avila e Tonelli (2018) apontam que, apesar de preconizarem um desenvolvimento pleno do educando com vistas a uma formação cidadã, os mesmos se silenciam sobre a oferta específica da LI nesta fase. Tal realidade acarreta diversas consequências que vão desde uma desvalorização deste ensino e do professor que atua neste contexto, à falta de orientações curriculares e formação para o profissional que atua com este público. Fica claro que estes são alguns dos fatores que fazem com que o tema em questão seja de grande complexidade e controvérsia.

Segundo Read,

apesar do fato de que, globalmente, há muito mais crianças do que adultos aprendendo inglês como língua estrangeira, o ensino de inglês para adultos continua a se manter no foco de interesse em áreas como formação de professores, estudos de aquisição de segunda língua, desenvolvimento de currículo e metodologias para sala de aula, bem como se mantém como foco principal de pesquisas acadêmicas. Infelizmente, isso se soma a atitudes negativas em relação aos professores de língua estrangeira para crianças, que faz com que o ensino para esse público tem se caracterizado por fazer pouco mais do que jogar, cantar e contar histórias em suas salas de aula de forma que não tem sido reconhecidas as competências e habilidades necessárias por um educador profissional de línguas estrangeiras para crianças [...]¹⁹ (READ, 2015, p. 12, tradução nossa)

A autora destaca que vários são os benefícios cognitivos, sociais, emocionais e culturais em consequência do aprendizado de uma LE na infância, mas para tanto é necessário que seja feito um trabalho alinhado com as características, demandas e possibilidades da faixa etária.

¹⁹ No original: "Despite the fact that, globally, there are many more young learners than adults learning English as a foreign language, English language teaching to adults has nevertheless continued to be the 'default' in areas such as teacher education, SLA studies, syllabus design and classroom methodology, as well as the principal focus of research. Unfortunately, this has also at times been accompanied by negative attitudes towards foreign-language teachers of children who have been characterized as doing little more than playing games, singing songs and telling stories in their classrooms in a way that does not recognize the competences and skills needed by a professional foreign-language educator of children".

Desse modo é importante que haja por parte das professoras, um exercício de escuta e atenção à criança, de modo a reconhecer a multiplicidade de linguagens, sentimentos, pensamentos, e construções de realidades que elas trazem consigo. Tal escuta não acontece de forma tão simples, pois conforme Valiati (2012, p. 13),

[...] não se trata de uma tarefa fácil, visto que, historicamente, o mundo adulto carece de uma tradição de escuta e valor às vozes e capacidades das crianças, vistas geralmente como seres “sem-fala” e “da falta”, meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto.

Ainda, sobre essa falta de escuta empática para com as crianças, Rajagopalan (2010) aborda o quão não inserida a criança é em toda a questão da “língua estrangeira para crianças”, ou seja, não lhe é considerada e dada a chance de dizer se e qual seria o significado de língua para ela, e ainda o que ela entende por língua estrangeira. Segundo o autor, “quase sempre a questão toda é pensada a partir do ponto de vista de um adulto” (RAJAGOPALAN, 2010/2019, prefácio, p.9) e ainda ele completa, trata-se do assunto

[...] como se a criança ou o infante – pela etimologia, alguém que que não fala, ou seja, uma criatura desprovida da língua e, portanto pode ser descrita como um ser vivo que ainda não adquiriu o traço definidor de um ser humano na plenitude do termo – não importasse nessa discussão, ou a ela não precisasse conceder nem voz nem vez neste debate!

Trazendo a criança para o centro da questão, devemos pensar que é necessário que esse ensino seja pensado e performado de modo a ser relevante para os alunos, é necessário que seja significativo, pois só assim a criança poderá fazer interpretações juntamente com as experiências já vividas por elas de modo a construir novos sentidos.

Buscando esse trabalho pelo viés da criança, tal ensino nesta época da vida é uma excelente oportunidade para que sejam trabalhadas questões relacionadas à valorização e respeito às diferentes culturas, e até mesmo à construção de identidade da própria cultura por meio do contato com uma outra (CAMERON, 2001). A partir desta noção, podemos refletir sobre o conceito de “competência intercultural” que pode ser desenvolvida neste contexto de ensino e que pode ser descrita como

[...] um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, o qual envolve o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às diferenças culturais, o conhecimento a respeito das pluralidades culturais, visando à ampliação do conhecimento de mundo da criança, bem como ao trabalho com as habilidades de interpretação, descoberta, interação e comparação [...] (BYRAM E DOYÉ, 1999, p. 142)

Tal contato com outra cultura é uma ótima oportunidade para se questionar estereótipos e incentivar a tolerância. Lima e Kawachi (2015, p. 203) acrescentam que

se esse processo de problematização de estereótipos culturais fizer parte do currículo de LIC, considerando-se – devemos sempre ressaltar - as necessidades desse público-alvo, estaremos caminhando, desde os níveis iniciais da aprendizagem, em direção a um ensino de línguas estrangeiras mais centrado na diversidade, no pluralismo cultural e social dos falantes de LE ao redor do mundo em detrimento a simplificações e generalizações culturais tão comuns atualmente.

Isso seria dizer o mesmo que o ensino de línguas estrangeiras precisa fazer parte do desenvolvimento humano de seus estudantes, sendo protagonista no processo de inserção de um olhar para “o outro” por meio da apresentação e vivência de outras culturas. E ainda, conforme Rocha (2006, p. 91) enfatiza

a inserção da dimensão cultural no processo de ensino –aprendizagem de LEC possibilita o desenvolvimento integral do aprendiz, uma vez que o leva a inferir, indagar, comparar, analisar, avaliar, entre outros, a respeito da língua e da cultura de outros povos. Nessa perspectiva, as capacidades relacionais do aluno ampliam-se, uma vez que é oferecida à criança, a possibilidade de perspectivar sua realidade e o mundo além desta.

Quanto à fala acima, gostaríamos de ressaltar o neologismo trazido por Rocha (2006), quando trata a possibilidade da criança “perspectivar sua realidade”, ou seja, a criança criar significado sobre sua realidade a partir de suas visões e vivências.

Mais um fator importante com relação ao ensino de inglês para crianças, e que se insere dentre os vários mitos já citados, sendo talvez o principal deles podemos dizer que é a ideia de que quanto mais cedo, melhor. Carvalho e Tonelli (2016) discorrem sobre esse mito, e concluem que além de não haver pesquisas que provem a existência de uma idade ideal para se aprender línguas, após estudos sobre questões relacionadas à falta de políticas públicas, formação de professores, e, entre outros aspectos, as demandas específicas da idade, na verdade fica claro que com relação ao ensino de línguas para crianças, segundo as autoras, pode-se

dizer que “quanto mais cedo, mais difícil”, ou seja, quanto mais cedo, mais fatores de várias ordens, desde emocionais, sociais, culturais, a fatores físicos, para serem pensados e administrados pelos educadores.

Outro fator relacionado à crença de que há uma vantagem deste ensino ser iniciado mais cedo é a alegação de que uma vez iniciando seus estudos em LI quando criança, o indivíduo irá “crescer falando inglês”, como é dito pelos pais, que acreditam ainda que assim estão garantindo para seus filhos uma realidade em que, pelo fato de terem “crescido falando inglês”, eles terão melhores empregos e oportunidades no mercado de trabalho. Vemos nessas afirmações alguns problemas.

A primeira delas se dá pela crença de que, necessariamente, o que for iniciado na infância será levado para a vida adulta sem problemas ou dificuldades, de forma automática, o que também está relacionado à ideia de que a ideia popular de que crianças são aprendizes que despendem de menor esforço para aprender uma segunda língua (BROWN, 2001, p. 87). Sabemos que essa afirmação é problemática, pois além das diferenças inerentes aos seres humanos, no que tange inclusive ao aprendizado, a aprendizagem de uma outra língua precisa fazer sentido para a criança para que seja construída de forma significativa. Além disso, temos a questão da busca pela LI na infância com vistas a vantagens de oportunidades futuras, e sobre isso, Lordelo e Carvalho (2003, p.15) são brilhantes ao citar Thoman (1979) e o “mito do futurismo” e a infância, pois

[...]nessa visão, a importância atribuída à infância é o fato de que ela prefigura o futuro, o verdadeiro alvo do desenvolvimento e dos esforços da educação que uma criança faz na creche não é considerado em função do seu bem-estar atual mas, sim, do que pode trazer para o futuro da criança, como melhor início na alfabetização e, em qualquer nível, um desempenho acadêmico mais elevado, o que resultaria em mais sucesso na vida como adulto.

Outros dois fatores importante a se considerar e que leva à crença de “quanto mais cedo melhor” é o aspecto do tempo de exposição sistemática à língua e as questões relacionadas à pronúncia “correta”. Merlo (2019) resgata Lenneberg (1969) ao explicar que pesquisas mostram que crianças demonstram ter facilidades no que tange habilidades específicas, como o desenvolvimento da pronúncia, no entanto, a

autora questiona a preocupação com a pronúncia “correta” que “parece conceber a língua como sistema homogêneo e estanque” (Merlo, 2019, p. 83), e vai além questionando: que pronúncia “correta” seria esta, e de quem? Ademais, quanto a questão do tempo de exposição da criança à língua que possibilitaria maior aprendizado, ela denomina de “aprendizado quantitativo”, como se a quantidade de horas trouxesse um “[...] “acúmulo” linguístico (supondo que a língua seja uma estrutura, a qual a criança poderá internalizar uma maior quantidade de “peças”)” (Merlo, 2019, p. 85)

De acordo com Brown (2001), na verdade é importante perceber que há diferenças entre os aprendizes adultos e crianças, e não nos cabe então definir qual idade é melhor, até porque existem vantagens e desvantagens quanto ao assunto tanto na infância quanto na vida adulta. Para o autor, as crianças, por exemplo, ao contrário do que muitos acreditam, não aprendem línguas sem esforço, na verdade dependem de grande esforço afetivo e cognitivo para internalização das línguas, tanto materna quanto uma segunda língua. Além disso, segundo o autor, possuem menor capacidade de apreensão de vocabulário que os adultos, por outro lado, elas são mais espontâneas, possuem curiosidade natural e se arriscam mais ao novo (fator extremamente relevante para a aprendizagem de uma nova língua). Já os adultos, possuem maior capacidade de manter a atenção, memorizar vocabulário e maior capacidade de abstração (algo também de grande relevância para a aprendizagem de algo abstrato como uma nova língua).

Os argumentos apresentados acima podem ser vistos como uma possibilidade que pode se concretizar ou não, dada as diferenças e individualidades que todos nós apresentamos, ou seja, a idade pode influenciar, mas não é determinante, na verdade, o que talvez podemos afirmar como determinante é que somos diferentes.

Neste sentido concordamos com Lima (2019, p. 189 -190) quando cita Figueiredo (1997, p. 26):

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem.

Entre tantas variáveis e retomando a questão das políticas públicas quanto ao ensino de inglês para crianças, nos deparamos com uma realidade em que há uma não obrigatoriedade deste ensino até o fim dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, só é obrigatório o ensino de língua estrangeira (e no caso o inglês) a partir do 6º ano, o que acarreta um cenário conflituoso em que apesar de não haver parâmetros para tal ensino, ele acontece de forma aleatória e heterogênea em todo o país, e, muitas vezes, sem formação adequada dos professores.

Quanto a esta heterogeneidade da oferta nas diferentes regiões e estados do país, Tanaca (2017, p. 46) discorre que está “em consonância com o que cada contexto considera como prioritário em seu plano de governo”. O que, se pensarmos mais a fundo, é agravada pelo processo descontínuo característico das práticas políticas em nosso país, que são renovadas a cada eleição.

Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017, p.126), discutem sobre a formação de professores de LI para crianças, e no que tange as lacunas neste processo, defendem

[...] a importância de (re)pensar a formação inicial de professores/as de LI a partir da(s) realidade(s) por eles/as vivenciada(s) com vistas a promover uma formação que considere, de fato, as situações concretas de atuação docente sem nos esquivarmos do compromisso com uma sociedade que, ainda, não desistiu da escola.

Com isto, para além das questões de legislações e políticas públicas sobre o tema, podemos entender uma formação de professores de LI que extravasa o currículo, e se adequa às realidades locais, às novas demandas e seja mais adaptável às práticas sociais e culturais do ambiente de contexto de atuação dos profissionais formados.

Conforme aponta Santos (2005, p. 20),

o que se percebe é um conflito entre a legislação e os atores da escola e comunidade, refletindo uma aparente ambiguidade de tomada de decisões aleatórias, desvinculadas de uma política de línguas e de planejamento linguístico abrangentes, baseados em objetivos a médio e curto prazo.

Fica claro que mudanças precisam ser feitas, e ao que nos parece, se faz necessário que sejam abertas oportunidades de diálogos e negociações de modo

que possamos, como professoras de LIC, co-construir nossa formação e constantemente debater as “questões delicadas” (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017, p.126) que nos são apresentadas com relação a formação de inicial de professores(as) de LI.

As discussões sobre políticas educacionais seriam apenas parte da questão e poderiam auxiliar a modificar a realidade, pois uma vez que este ensino seja regulamentado, medidas como a criação de agendas de formação de professores, discussão a respeito dos objetivos da inserção da língua na infância e alinhamento deste ensino com as demandas locais e atuais poderiam acontecer.

Para além dos apontamentos feitos até aqui no tocante ao ensino de LEC, percebemos também que se somam questões de relações de poder (dado o lugar de status social e poder econômico e político do inglês no mundo), aspectos culturais, objetivos de ensino, políticas educacionais para tal faixa etária, e entre outros fatores, o desenvolvimento tecnológico que molda uma sociedade que vem interagindo por meio de ferramentas nunca antes tão utilizadas, e que modifica a forma de aprender dos indivíduos.

Fica claro que é de extrema importância que, mediante uma sociedade tão complexa, os professores compreendam a necessidade de refletir sobre sua prática, no sentido de que haja uma diminuição da diferença entre o ritmo entre “a vida fora da sala de aula” e o ritmo “dentro da sala de aula”. Sobre tal fator, Menezes de Souza (2011, p. 279) pontua que

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

E ainda, segundo o mesmo autor, se faz necessário repensar a forma de ensinar neste novo contexto, com vistas a avaliar qual é a relação do que está acontecendo fora da sala de aula, com as práticas e vivências em sala de aula.

Exatamente pela complexidade no ensino de LIC, podemos considerar que a constante reflexão das professoras sobre sua própria atuação e sobre as questões relacionadas ao tema poderiam ser adensadas se levarmos em conta a noção de que essa reflexão, se feita em conjunto, seria mais produtiva e enriquecedora, afinal se acreditamos que para nossos alunos a aprendizagem se dá a nível interacional e social, por que conosco seria diferente?

Neste sentido, Tanaca (2017, p.229), aborda as “práticas colaborativas de formação docente” como um momento que gera mudança já que tira o indivíduo da zona de conforto e o coloca em situações de negociações e reconstruções internas, potencializando o aprendizado e as reflexões para melhorias. Desta forma, processos colaborativos de formação de professores podem ser mais frutíferos quanto às soluções encontradas via compartilhamentos das diversas realidades encontradas pelas professoras, quanto à possibilidade de rever concepções, valores e práticas em conjunto e individualmente.

Ademais, não podemos mais negar a influência das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, precisamos repensar as práticas tradicionais, com seus métodos e materiais didáticos para nos adaptarmos a uma realidade de alunos, especialmente crianças, que já nascem neste contexto tecnológico e que sem dúvida precisam aprender com base em uma lógica diferente.

Tais reflexões servem de subsídio para apontarmos a importância de se pensar a formação de professores que irão lidar com este público e nesta nova realidade. O capítulo seguinte irá abordar a formação de professores de inglês no Brasil, discutindo como isso vem acontecendo e quais são as questões a serem refletidas especificamente sobre essa formação no ensino de inglês para crianças.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL

Devido ao aumento da procura pela aprendizagem de várias línguas, dentre elas a língua inglesa, e por haver diversos perfis de alunos variando em idade e motivação para esse aprendizado, percebe-se também um aumento na preocupação quanto à formação adequada do profissional que irá atuar nesta realidade.

Monte Mór (2006) afirma que:

A formação de professores e o ensino de línguas estrangeiras têm recebido atenção especial em estudos teóricos, observações de campo, debates em eventos acadêmicos e didáticos, orientações sobre formação de professores, sobre educação continuada, formação em serviço. Muito se discute e parece ainda haver muito por discutir, segundo informam as várias instâncias em que o tema se torna foco (MONTE MÓR, 2006, p.348)

Fica claro que a formação de professores de línguas é um tema plural e complexo, e está diretamente relacionada com a concepção de língua e com o objetivo de seu aprendizado. Leffa (2012, p.392) aponta para um passado em que a língua era vista como “[...] um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes [...]”. Ao conceber a língua desta forma concebe-se também que o professor precisa ser formado apenas para dominar a língua tecnicamente e repassá-la ao aluno por meio de um método.

Ainda segundo Leffa (2012), o método surgiu no período do império romano com a criação das escolas e se intensificou na Idade Média, quando o Latim se tornou língua internacional. Inicialmente, utilizou-se o método da tradução e desde então diversos métodos foram criados e desenvolvidos, “[...] cada um defendendo uma solução universal para o ensino de línguas, de modo que o mesmo método deveria funcionar para todos em todos os tempos e lugares – independentemente do professor que o aplicasse [...]” (LEFFA, 2012, p. 391).

Por um longo período, as metodologias foram foco de preocupação nos cursos de formação de professores (MONTE MÓR, 2006). O que se percebe é que por muitas vezes os métodos foram, e são, escolhidos pelo professor sem o processo reflexivo anterior à sua escolha, que seja fundamentado em um embasamento filosófico e

pedagógico sobre a concepção de língua e seu objetivo de ensino, e sobre as variadas questões imbricadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. E ainda, ao dar foco às questões apenas metodológicas e linguísticas, desconsidera-se a reflexão “[...]sobre o indivíduo que o ensino de inglês contribui para formar”. (MONTE MÓR, 2006, p. 359)

A defesa de um método único e “perfeito”, escolhido sem um processo reflexivo, e que irá funcionar em qualquer realidade, com qualquer aluno, sendo aplicado por qualquer professor, desconsidera por completo o contexto de ensino e o caráter sócio-político, cultural e ideológico da língua.

Um outro dado muito importante destacado por Monte Mór (2006) quando na discussão e análise deste tema é o fato de que as Instituições de Ensino Superior, que são as responsáveis pela formação de professores, foram ou são influenciadas pelos treinamentos realizados pelos Institutos de Idiomas, os quais possuem não apenas estrutura física e condições materiais diferenciadas, como principalmente lidam com um público e objetivos de ensino extremamente diferentes do público da escola regular (ensino fundamental e médio). Essa influência termina por tratar da mesma forma duas realidades extremamente distintas.

Além dessa visão da língua pelo viés estruturalista, também há a concepção de língua como prática social, ou seja, como algo que não é estanque e descolado de contexto social. Neste caso considera-se que a língua se dá por meio da interação, ela existe dentro de um período histórico, cercada de e agente constituinte de um contexto heterogêneo, ligada às estruturas sociais, e carrega e é carregada de ideologias (BAKHTIN, 2006).

Esta visão de língua traz grande impacto no que se entende como sendo o papel do professor, e conseqüentemente no que é válido ser privilegiado em sua formação. Ferraz e Malta (2017, p. 205) entendem que

[...] a teoria da enunciação de Bakhtin – e seus conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade – nos permite refletir sobre as relações sociais presentes no ambiente escolar, onde nós, professores e estudantes, precisamos nos colocar no lugar do outro, valorizar o diálogo e procurar compreender e contextualizar as falas, a fim de não somente promovermos o necessário dialogismo, mas também apreciarmos os saberes diversos.

Nesse caso, a filosofia da linguagem nos incita a refletir sobre nossas práticas como educadores e/ou estudantes, e valorizarmos os diálogos com o objetivo de conhecer e entender melhor o outro que faz parte do nosso meio social.

Para Jordão (2013, p. 78), “[...] se entendermos a língua como prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/ construir o mundo*²⁰ – e a contribuição social disso fica evidente [...]”. Concebendo a língua como algo que se constrói em um processo de interação social, e como tal existe em um cenário histórico, ideológico e cultural, Jordão (2013, p. 77-78) ainda defende que

[...] ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos [...]

Ao conceber a língua desta forma, concebe-se também que a formação do professor precisa proporcionar uma reflexão crítica acerca de seu papel e do objetivo de ensino-aprendizagem da língua. Uma vez que o professor não é mais visto como um mero transmissor de um conhecimento técnico para os alunos, que, por sua vez, interagem de forma passiva, ele passa a ser um agente de transformação social.

Segundo Santos (2009), é necessário educar de forma emancipatória, de modo que se amplie a visão de mundo ao incorporar os saberes daqueles que interagem no processo de ensino-aprendizagem. E para educar desta forma, o professor precisa começar emancipando a si mesmo.

Em consonância com esta concepção de atuação questionadora e reflexiva, temos a contribuição de Derrida que de acordo com Pedroso Junior (2010), em sua formulação sobre “desconstrução” defende o questionamento de ideias canônicas com o objetivo de que verdades hegemônicas sejam revistas. Ferraz e Malta (2017, p. 209) consideram a ideia de desconstrução como “um trunfo para a criticidade”, e ainda, para os autores, “[...] a ressignificação/desconstrução dos pares binários e a liberdade para explorarmos diferentes verdades são atitudes que tendem a contribuir para uma educação dialógica e crítica.”

²⁰ Itálico do original.

Para Borelli e Pessoa (2011, p.25), “[...] para agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”.

Segundo as mesmas autoras,

[...] a proposta da reflexão crítica ressalta o papel político do professor, que, ao deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento, reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto social e escolar, bem como se preocupa com aspectos de formação de seus alunos que vão além da sala de aula. (2011, p. 25-26)

A consciência e reflexão por parte das professoras a respeito do contexto em que está inserido é de extrema importância pois essas, juntamente com outros fatores, influenciam suas escolhas na sala de aula (BORG, 2003). E ainda, Kawachi-Furlan (2014, p.238) aponta que quando em processo de formação de professores, é “desejável sensibilizar os alunos²¹ para as especificidades dos contextos de ensino”, de modo que se formem professores capazes de interagir de forma crítica e reflexiva com o seu contexto de atuação, compreendendo os desafios a serem superados e conseguindo acessar as potencialidades presentes em favor do processo de aprendizagem.

Se nos valermos das concepções e reflexões trazidas até o momento a respeito da formação de professores, se torna ainda mais grave o fato de que durante muito tempo se viu, e ainda hoje é uma prática, que pessoas atuem com o ensino da língua inglesa para diversas idades sem ter nenhuma formação na área. Apesar de este cenário estar mudando, ainda é comum que tenhamos professores de Inglês que atuam com a premissa de terem um certificado de conclusão do curso de inglês em Instituto de idiomas, ou até mesmo por terem tido uma experiência de viagem ou moradia no exterior em país falante da Língua inglesa.

Em uma investigação feita, por meio de entrevistas e aplicação de questionários, com 20 professores de inglês atuantes nos níveis fundamental e médio, de escolas públicas e privadas em sua maioria da Cidade de São Paulo, Monte Mór (2006)

²¹ A autora utiliza o termo alunos se referindo ao professor em formação.

detectou que em muitos casos, ao contrário de se ter uma formação na área, “saber inglês”, ter concluído ou estar cursando um curso de inglês em instituto de idiomas, e/ou ter viajado para um país em que as pessoas falem a língua inglesa, já seria o bastante para que o profissional atuasse como professor de LI.

Essa mesma pesquisa feita por Monte Mór (2006) buscava compreender a respeito da escolha desses professores pela profissão. Os resultados encontrados levam “[...] à percepção de que nem sempre houve escolhas” (MONTE MÓR, 2006, p. 351). Em diversos casos a escolha profissional seria por outra área de atuação, no entanto, o ensino de inglês surge como uma opção mais rápida e mais fácil de entrada no mercado de trabalho, inclusive pelos motivos relatados acima sobre a “não exigência” de formação.

Esta não opção pela profissão, aliada à falta de formação e conhecimento sobre o aspecto não só linguístico como também o aspecto pedagógico (esse sendo ainda mais negligenciado do que o primeiro) para atuar com o ensino de línguas, gera consequências que são vivenciadas e sentidas na sala de aula.

Numa sala de aula de ensino de inglês, esse despreparo costumeiramente é visto primeiramente por meio da concepção do professor sobre a língua e seus objetivos de forma mais tecnicista, desagregada dos aspectos sociais, culturais e históricos. O professor que não toma consciência desses aspectos intrínsecos e que circundam a língua, acaba por atuar como aquele descrito por Leffa (2012), atuando com o intuito de “depositar um conhecimento” na mente do aluno. Neste caso, inúmeras oportunidades de reflexão e aprendizagem são perdidas, além de outras consequências como desmotivação do aluno para a aprendizagem da língua, e criação de uma ideia/ sentimento de que o mesmo “não consegue aprender inglês, não interessando o contexto”, sentimento esse que, juntamente com a desmotivação já citada, costumam acompanhar o indivíduo muitas vezes por sua vida adulta, e fazem com que a relação com a língua seja problemática.

Fica claro que o professor de línguas atua em cenário complexo de contextos de ensino-aprendizagem, responsabilidades e expectativas. Desta forma, se faz

enriquecedor trazer à discussão o que Larsen-Freeman (1983) descreve sobre a pluralidade em que o professor atua e como concebe a formação dos mesmos.

Conforme a autora, o professor de línguas atua num contexto tão heterogêneo, que pode ser pensado não só desde as complexidades de cada indivíduo até cada grupo de alunos e os desafios que trarão para este professor, mas também nos variados grupos com o qual o professor pode atuar (de alunos buscando aulas de linguagem técnica, passando por aulas de inglês para refugiados, até aulas em escolas públicas e privadas para diversas idades, dentre outros). Por tal motivo, ao invés de treinar o professor para cada situação nova a ser enfrentada, o que também seria uma tarefa impossível dada a imprevisibilidade da vida, o ideal seria “educar o indivíduo para ser um professor que consiga atuar de forma efetiva nas diversas situações”²² (LARSEN-FREEMAN, 1983, p. 265).

Outro importante fator que justifica a ideia de educar o professor ao invés de treinar, é o fato de que assim ele está sendo preparado para fazer “escolhas informadas”²³ (LARSEN-FREEMAN, 1983, p. 265), o que é primordial, uma vez que, como em outras áreas, na educação não existem respostas universais e receitas prontas.

Fica claro que ensinar e aprender línguas vai além de ensinar e aprender códigos e está relacionado com motivações que vão além de necessidade profissional ou acadêmica, uma vez que ao aprender língua pode-se aprender muito além de uma língua, já que, como defende Jordão:

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 identidades 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)

Os professores, ao trabalharem desta forma, participam deste processo de transformação, ou seja, são transformados por esse processo que não é unilateral,

²² No original: “[...] we must educate an individual to be an effective teacher in any situation.”

²³ No original: “[...] informed choices.”

até porque, nas interações, nos modificamos uns aos outros. Um requisito importante para tal tarefa é ter coragem de se arriscar e se expor a transformar e ser transformado.

Por fim, quando abordamos o tema formação de professores de inglês no Brasil terminamos por generalizar um assunto que possui diversas facetas, e que para cada faceta apresenta desafios, demandas, entraves, objetivos, conquistas, e especificidades das mais variadas, dentre outros. Na seção seguinte, buscamos adentrar o tema discutido, no entanto, tendo como foco o público infantil, em específico as crianças de 0 a 6 anos. A compreensão sobre a formação de professores para este público adensará as ponderações feitas até o momento, podendo contribuir para o debate sobre o assunto.

3.1 Entendendo a formação de professores de inglês para crianças no Brasil

Para abordarmos a formação de professores de inglês para a educação infantil, se faz importante retomar a informação de que o próprio ensino-aprendizagem desta língua para crianças se configura como um tema recente, o que nos deixa a entender que as reflexões sobre como esse processo acontece, tanto com relação aos processos de aprendizagem do aluno quanto com relação à formação, trabalho do professor, dentre outros fatores, se mostram ainda mais recentes.

Tonelli e Pádua (2017, p. 17) explicam que

A crescente oferta de aula de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização (educação infantil e ensino fundamental 1) confere urgência às pesquisas que, de alguma forma, se ocupam de questões diretamente relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuar no contexto de línguas estrangeiras para crianças (doravante LEC) no Brasil.

Fica claro que esse se apresenta como um campo de estudos em fase de desenvolvimento inicial, em especial quando se trata de crianças de 0 a 6 anos, que

é o público focal da pesquisa em questão, e que apresenta um caráter ainda mais recente no cenário educacional brasileiro.

Pensar a formação de professores que irão lidar com alunos e alunas na mais tenra idade se configura uma grande responsabilidade por se tratar de uma preparação de profissionais que irão lidar com pessoas num momento da vida em que diversos conceitos, ideias, desafios, experiências, dentre outros fatores, estão lhes sendo apresentados pela primeira vez. Para além disso, esta fase se trata de um momento em que o ser humano está em pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, social, e de descoberta e construção de sua própria identidade. Esta realidade demanda uma sensibilidade do professor que pode colaborar com essa criança, futuro adulto, em diversos aspectos de sua vida, relacionados com sua identidade, com a visão sobre seu lugar e suas possibilidades de atuação no mundo, dentre vários outros aspectos. Mediante tais dados, destacamos que há uma responsabilidade diferenciada nas mãos dos profissionais que atuam com alunos desta faixa etária, e fica claro que em sua formação é importante dar destaque às especificidades do público e aos objetivos em questão.

Isso nos faz ponderar sobre a importância e o papel da formação de professoras para este público. Conforme afirmam Gimenez e Cristovão (2004, p. 86), “não há projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações”.

Ainda assim, o caráter pragmático e utilitário que se tende a dar para os diversos assuntos da vida, aliado a uma visão de educação tecnicista, sobre a qual já discorreremos anteriormente, embasa indagações a respeito da utilidade e significância de se ensinar inglês para crianças, uma vez que elas não farão uso imediato da língua, em especial as crianças de mais baixa renda (COLOMBO E CONSOLO, 2016).

Ao contrário desta visão, concebendo que o contato com uma segunda língua na infância pode trazer vários benefícios de ampliação de visão de mundo, respeito e valorização das diferenças dentre tantos outros, o professor pode tirar proveito das características da idade em favor do aprendizado, para tanto, ele precisa se preparar

e buscar transitar com domínio em duas áreas do conhecimento, sendo elas “ a educação de crianças”²⁴ e “línguas estrangeiras” (PIRES, 2007, p. 41-42).

Carvalho e Tonelli (2016, p. 2, tradução nossa) também destacam que mesmo o ensino de inglês para crianças se mostrando como um campo educacional em forte expansão, é “relativamente comum percebermos que grande parte dos estudantes de graduação de Letras Inglês não possuem interesse em dar aulas para crianças” .

Tal cenário descrito acima não impede que o ensino de inglês para crianças cada vez mais novas se apresente como uma realidade. E dada a não obrigatoriedade de tal ensino para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil no contexto público, tal demanda foi atendida pelas escolas privadas, que cada vez mais apresentam esta opção para crianças cada vez mais novas, e para os pais que muitas vezes enxergam esse aprendizado como um diferencial no futuro profissional de seus filhos (GIMENEZ E TONELLI, 2013).

Nos deparamos, desta forma, com um cenário em que este ensino acontece (em especial no setor privado), mas, uma vez não sendo previsto por lei, não é abordado na formação inicial de professores e não existem políticas públicas que regulem e orientem esse ensino. Para Carvalho e Tonelli (2016, p. 4), as consequências refletem na sala de aula, já que

sem políticas públicas bem definidas, o trabalho do professor é dificultado, já que não há currículo oficial a ser trabalhado e desta forma os professores devem elaborar o conteúdo e forma de trabalha-lo, o que faz com que haja vários currículos²⁵ por todo o país²⁶

Além disso, retomando a ideia trazida anteriormente de que o professor para atuar com crianças precisa dominar não apenas a língua estrangeira em questão como também os conhecimentos sobre “educação de crianças” (PIRES, 2007) nos deparamos a questão da lacuna na formação dos cursos de Letras.

²⁴ No original: “It is quite common to notice that great part of the English language undergraduate students have no interest in teaching children”.

²⁵ As autoras definem que o Currículo aqui se refere aos conteúdos a serem ensinados, a metodologia que orienta esse ensino, e os instrumentos de avaliação utilizados.

²⁶ No original: “Without a clear policy it is hard for the teachers because that means there is no official curriculum to work with so the teachers must elaborate their own teaching content leading to “different curriculums7” all over the country.”

Sobre a Formação dada nos cursos de Letras, Tonelli e Cristovão discorrem que

apesar de haver diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (incluindo o curso de Letras) e referenciais e parâmetros (Brasil, 1996, 1997, 1998, 2006) para vários níveis, o ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais ou na educação infantil não está especificamente contemplado. (TONELLI E CRISTOVÃO, 2010, p. 67)

As autoras propõem que

Tendo em vista tal lacuna, defendemos a necessidade de reformas no currículo dos cursos de Letras como uma medida a ser (re)pensada pelos professores formadores e igualmente um fator de investigação a ser expandido nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA). (TONELLI E CRISTOVÃO, 2010, p. 67)

Esta revisão de currículo que visa a uma nova visão de formação precisa levar em consideração o que é realidade hoje, e mais uma vez, no caso de ensino para crianças, pensando sempre quais são os objetivos do ensino para esta faixa etária. Além disso, é importante que haja clareza da responsabilidade do que é e do importante papel do ensino de língua estrangeira na formação geral de pessoas em pleno desenvolvimento cognitivo, identitário, sociocultural e interacional do indivíduo. (TONELLI E CRISTOVÃO, 2010).

Outra possibilidade defendida por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), e apresentada no capítulo anterior, é a visão do currículo como algo em construção e para além do que está definido em lei, ou seja, o currículo formado também pelo que pode ser adaptado e repensado conforme as realidades locais, o que demanda muita reflexão e diálogo.

Segundo Fernandez e Rinaldi (2009, p. 359),

Os cursos de Pedagogia incluem, em seus programas, diferentes disciplinas, leituras e atividades que objetivam oferecer ao futuro profissional informação e formação profunda acerca, entre outros aspectos, de teorias sobre desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem: porém não oferecem formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo.

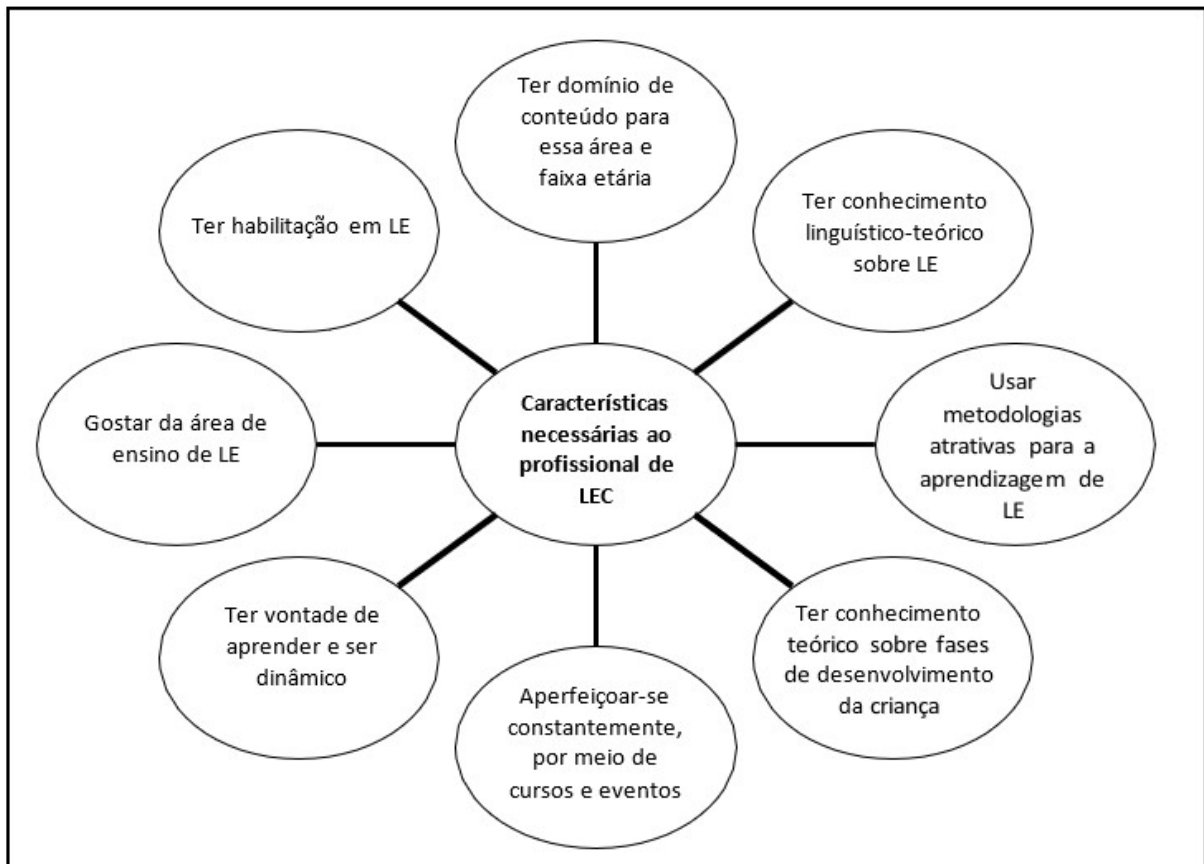
Os Cursos de Licenciatura em Letras, por sua vez, ocupam-se da formação de professores de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Embora abordem temas relativos à aprendizagem em geral, centram-se nas teorias relacionadas à aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º. Ano.

Desta forma, temos os seguintes perfis de profissionais ao fim da graduação em Letras e em Pedagogia: profissionais formados em Letras Inglês com o conhecimento linguístico necessário para atuar em sala de aula e, possivelmente, sem conhecimento teórico-metodológico sobre a educação para crianças, e profissionais formados em Pedagogia com o conhecimento sobre o desenvolvimento e processo de aprendizagem infantil, mas provavelmente sem formação em línguas estrangeiras.

Nesse caso, uma vez não havendo formação e documentos oficiais que orientem esse profissional para lidar especificamente com crianças da Educação Infantil, há um risco de, devido à falta de preparação do professor para a dada faixa etária, haver mais danos do que benefícios nesse ensino. Conforme argumenta Pires (2007), o ensino de inglês para crianças feito por professores que não possuem preparação específica para a infância é mais nocivo para a criança do que a falta de contato com a língua.

Com base em um estudo qualitativo feito com um grupo de docentes, e com objetivo de identificar o perfil esperado do professor de inglês para crianças, Santos e Benedetti (2009) apontaram para os seguintes conhecimentos teórico-metodológicos que deveriam ser dominados pelo professor (Figura1).

Figura 1 - Características necessárias ao profissional de LEC.



Fonte: Santos e Benedetti (2009, p. 348)

Conforme podemos observar, as características destacadas para o professor de LEC não apenas abordam aspectos relacionados às questões linguísticas como “ter domínio de conteúdo para a faixa etária”, “ter conhecimento linguístico teórico sobre LE”, “ter habilitação em LE”, mas também aspectos relacionados ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança como no caso de “ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento da criança”. Além disso, podemos perceber que é destacada a importância da formação contínua.

Podemos acrescentar que de acordo com Moon (2005, p. 31), para dar aula de inglês para crianças de maneira eficaz, é importante que se leve em consideração as características da idade “porque elas ainda estão se desenvolvendo cognitivamente, linguisticamente, fisicamente e emocionalmente”²⁷.

²⁷ No original: “[...] because they are still developing cognitively, linguistically, physically and emotionally [...]”

A meu ver, se faz extremamente importante destacar uma outra habilidade a ser desenvolvida por professoras de inglês para Educação Infantil, em especial dadas as complexas questões aqui trazidas até o momento, habilidade esta relacionada a capacidade reflexiva e adaptativa para atuar contornando os diversos desafios vividos, tirando deles as melhores oportunidades de aprendizagem em sala de aula.

Fica claro que muitos são os desafios no que tange a formação de professores de inglês, e ainda em especial professores de inglês para Educação Infantil. E retomando a ideia já apresentada sobre a importância de se trabalhar o embasamento pedagógico-filosófico a respeito dos objetivos de ensino, Lima e Kawachi (2015, p. 198) acrescentam que

não é apenas necessária a formação de professores para o ensino de LIC como também o desenvolvimento e consolidação de um processo de reflexão contínua a respeito de “qual inglês” se está ensinando; de quais objetivos linguísticos e formativos estão atrelados ao ensino-aprendizagem dessa língua; de “que aprendiz” se deseja educar e para quais finalidades. Todos esses questionamentos perpassam as mudanças tecnológicas e epistemológicas sobre as quais temos discutido e que dão origem a novas diretrizes para o ensino de LE na contemporaneidade – para o qual o professor deve ser preparado/formado.

Desta forma, não podemos adotar com as professoras e sua formação a mesma postura de ensino bancário e tecnicista muito praticada e baseada em propostas pedagógicas mais tradicionais. É necessário estimular as professoras a buscarem novos rumos de modo mais independente e flexível para que tenham condições de se adaptarem aos novos alunos e novas formas de ensinar e aprender. Para tanto, tais profissionais precisam estar em constante formação, já que a formação inicial do professor de LE é importante, entretanto insuficiente para formar o profissional exigido pela sociedade atual (SANTOS, 2011).

Sobre esta capacidade de adaptação desse professor, Tonelli e Cristovão (2010) destacam que

entendendo que os cursos de Letras devam se adaptar às novas realidades e necessidades no desempenho do ensino de línguas é que defendemos a formação (inicial e continuada) de profissionais que possam também atuar em contextos de ensino de LIC. Nessa perspectiva, defendemos a formação global e plural do profissional de LIC [...] (TONELLI E CRISTOVÃO, 2010, p. 68)

Por fim, após tantas questões levantadas, inicialmente com relação à formação do professor de inglês, já discutindo as noções de língua e a interferência dessa concepção no papel e formação do professor, e chegando à formação do professor de inglês para crianças, e em específico as crianças da Educação Infantil, onde nos deparamos com questões ainda mais complexas a respeito de falta de políticas públicas; podemos concluir em consonância com Tutida e Tonelli (2014, p. 747), que “[...] a formação do profissional de LIC tem de ser diferenciada da formação do professor de LI para outras faixas etárias [...]”. Isso se dá porque o público é tão diferente quanto aos objetivos de ensino, a forma de aprender, as possibilidades e limitações da idade, a necessidade do uso de conceitos mais concretos, aos aspectos emocionais com os quais o profissional em sala vai precisar lidar, dentre tantas outras potencialidades e desafios.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico definido e percorrido na intenção de alcançar os objetivos traçados, bem como quais foram os instrumentos e procedimentos definidos para proceder com o estudo, além disso iremos também descrever o perfil das participantes da pesquisa e apresentar as categorias de análise dos dados.

4 METODOLOGIA

4.1 O percurso metodológico da pesquisa

Este capítulo objetiva explicitar o percurso metodológico feito nesta pesquisa. Para iniciar, é preciso esclarecer que tomamos aqui a noção de metodologia não apenas como o conjunto de instrumentos e técnicas utilizadas na busca e geração de informações, ao contrário, concebemos que “[...] a questão metodológica é bem mais ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social.” (GONSALVES, 2003, p. 61)

Nele, constarão informações sobre o contexto deste estudo, revisitando as justificativas e motivações para que o mesmo se dê nesse contexto. Serão descritas também questões referentes à natureza da pesquisa, e para tanto serão explicitadas as características da pesquisa qualitativa – interpretativa, de cunho exploratório. Além disso, constarão os instrumentos e procedimentos de geração dos dados.

4.1.1 O contexto da pesquisa

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 33-34), “o pesquisador é um ator”, ele age e exerce influência na pesquisa, ele tem preferências e interesses particulares, que o guiam e interferem em suas escolhas e abordagens perante a questão estudada, e

[...] é com esse preconceito que aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo. Adivinha-se, com facilidade, que a informação que irá procurar e os conhecimentos que daí tirará serão subjetivos. [...] Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 33-34).

Ou seja, o que os autores defendem e que nos parece extremamente razoável, é que não se faz possível isolar a subjetividade humana de suas investigações. Somos perpassados por subjetividade e de concepções que começamos a formar desde muito novos, ainda que de forma menos consciente ou formal, e assim

seguimos pela vida, formando e reformulando valores. Nossos estudos sempre serão influenciados por quem somos, por nossos valores e sentimentos.

Em consonância com Laville e Dionne (1999), Vieira (2018, p. 3) apresenta que “...A afetividade - emoções, sentimentos e suas variações - faz parte de um dos mais importantes domínios do desenvolvimento humano”.

Portanto, em convergência com esta concepção, considero relevante e enriquecedor iniciar os esclarecimentos quanto ao contexto da presente pesquisa, retomando algumas questões referentes à motivação pessoal que justificou minha atenção para a questão estudada.

Conforme Santos (2008, p. 85):

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Vale ressaltar, no entanto, que não foram apenas motivações pessoais que deram origem a este trabalho, além das quais, há a justificativa de cunho teórico, que se relaciona com a escassez de pesquisas desenvolvidas no Estado do Espírito Santo e com o objetivo empreendido neste estudo, dada, dentre outros fatores, a realidade recente do contexto estudado.

Os motivos pessoais que direcionaram meu olhar e motivaram a presente pesquisa estão diretamente relacionados com minha observação do cotidiano no ambiente de ensino na Educação Infantil, e com minha experiência como professora de inglês na Educação Infantil.

Com mais de 10 anos de formada em Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literatura Inglesa, pela Universidade Federal do Espírito Santo, e após ter mantido contato com meus colegas de turma da graduação, percebi não apenas que eu era uma das poucas que continuava na profissão, e a única que escolhera trabalhar com crianças, como também eles, meus colegas, estranharam e se preocuparam com

minha escolha em trabalhar com crianças. Na necessidade de me qualificar para tal trabalho, já que havia empreendido com este público desde 2014, busquei formação continuada e a partir de um curso de Ensino de Inglês para Crianças²⁸, o qual participei em 2017, me vi em contato com diversas outras professoras de inglês da Grande Vitória, atuantes nesta mesma faixa etária, o que foi extremamente enriquecedor e confortante.

A partir dessa experiência, ficou claro para mim a importância de refletir e me informar sobre a complexidade de se atuar com um público com características e demandas tão específicas, que se encontram em momento tão latente de desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocionais e inclusive motoras. Para além disso, a necessidade de compreender esta realidade se tornou ainda maior por conta do caráter recente e da falta de norteamento do que, e de como ensinar inglês para crianças, já que a oferta é de caráter eletivo uma vez que não existem diretrizes político-pedagógicas para tal implementação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (MERLO, 2018).

Ademais, estamos diante de uma realidade bastante complexa no que tange a questão da formação de profissionais que pretendem atuar com ensino de línguas para crianças. Isso se dá porque os profissionais academicamente habilitados a atuar com ensino de línguas, ou seja, os que concluíram licenciaturas em Letras, em sua maior parte, não possuem em seu curso conteúdos, mesmo que por meio de projetos, ou matérias que abordem ou sensibilizem para o ensino de línguas voltado para crianças. Já o curso que notoriamente possui enfoque e conhecimento para lidar com alunos da mais tenra idade, o curso de Pedagogia, não tem a formação na língua inglesa, e assim deveria ser, já que não é este o objetivo da formação inicial em Pedagogia.

²⁸ Curso particular com duração de 30 horas, com tema ensino de Inglês para crianças, onde foram abordadas diversas questões dentre elas, as variadas demandas das crianças nas várias idades, contação de histórias, planejamento de aula, a importância de aspectos afetivos e do ambiente colaborativo, etc.

Dada a magnitude, em termos de tamanho geográfico e variedade de realidades socioeconômicas e culturais no nosso país, ou até, no Espírito Santo, aliada a importância de se considerar as realidades locais e o saber local, visto aqui como aquele que é relacionado a um contexto, dinâmico e não homogêneo (CELANI, 2016), entendemos que este trabalho deveria lançar foco sobre o que está acontecendo, em termos de ensino de inglês para Educação Infantil, na Grande Vitória.

Consonante com a ideia de que a realidade contextualizada e local é o foco de interesse deste trabalho, é coerente buscar gerar informações e promover reflexões juntamente com as professoras já atuantes com o ensino de inglês na Educação Infantil na Grande Vitória. Afinal, esta proposta também converge com a ideia de que as professoras são protagonistas no processo educacional, e que colaboram positivamente, especialmente quando atuam numa prática reflexiva, e comprometida, definida por Paulo Freire (1987) como umas “práxis libertadora”.

Desta forma, esta pesquisa foi realizada com professoras de inglês já graduadas em Letras-Inglês, ou Letras Português-Inglês ou Pedagogia, atuantes na Educação Infantil, em escolas públicas ou privadas, de ensino regular ou em centros de idiomas, da Grande Vitória²⁹. É importante destacar que a proposta de buscar as visões de professoras de Educação Infantil nesse amplo espectro de possibilidades, se deu com vistas a enriquecer o levantamento do panorama do ensino de inglês para os primeiros anos da infância na Grande Vitória, e trazer a possibilidade de refletir acerca das diferenças e semelhanças entre as variadas realidades de ensino.

É importante ressaltar que anterior à geração de dados, o projeto desta pesquisa foi submetido para avaliação e aprovação na Plataforma Brasil e encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito

²⁹ A Grande Vitória é composta por 7 municípios, sendo eles: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Isso será explicado de forma mais detalhada na seção da metodologia.

Santo (CEP/UFES). A devolutiva e aprovação do CEP/UFES foi condição primordial para o andamento da pesquisa com a geração de dados.³⁰

4.1.2 A natureza da pesquisa

Com intenção de atender aos objetivos deste estudo, a presente pesquisa se define como exploratória, definida por Gonsalves (2003, p. 65) como “[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”. Essa caracterização é coerente com o tema deste trabalho que, como citado anteriormente, se propõe a levantar e gerar informações sobre uma realidade recente, que ainda é tema de poucas pesquisas e vem sofrendo sérias consequências com a falta de parâmetros oficiais que a regulem.

Apesar de não se encontrarem no foco da pesquisa, alguns documentos fizeram parte das fontes que sustentam este estudo. Segundo Atkison e Coffey (2004), vale destacar a significância inexorável dos registros escritos e documentados nas configurações sociais contemporâneas (p.57). E ainda, o uso de documentos como fonte de dados é de grande relevância, uma vez que os mesmos são ‘fatos sociais’, não no sentido de representarem de forma exata uma realidade, mas por serem produzidos, compartilhados e utilizados de formas socialmente organizadas. Os mesmos não substituem outros dados, mas são de grande importância e devem ser tratados com a devida seriedade e atenção quanto ao contexto e valores atrelados aos mesmos (ATKINSON; COFFEY, 2004).

Como fontes documentais que subsidiam, juntamente com as fontes bibliográficas, o estudo em questão, serão utilizadas referências teórico-oficiais tais como:

³⁰ O referido projeto foi submetido na Plataforma Brasil sob o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 04003318.0.0000.5542. O parecer está disponível no anexo 01.

- LDB (Lei 9394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998)
- Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN), (BRASIL, 1998)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b);

A presente pesquisa ainda se caracteriza como qualitativa-interpretativa. Conforme Dörnyei (2007, p. 38), a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa uma vez que o resultado se dá a partir da interpretação do pesquisador sobre os dados, articulada aos contextos em que são gerados e em que estão inseridos.

A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, e ainda, segundo os autores

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa pode ainda ser entendida como “um meio para a exploração e o entendimento dos sentidos que os indivíduos ou os grupos atribuem para um problema social ou humano³¹” (CRESWELL, 2009, p. 4, tradução nossa).

E ainda, com relação aos dados gerados em pesquisas na área de Ciências Sociais é importante destacar que

A maioria dos dados coletados nas ciências sociais, independente de serem em pesquisa QUALI ou QUANTI, está relacionada às pessoas - o que elas fazem, como são, o que pensam ou acreditam, o que planejam fazer, etc. Uma vez que as pessoas diferem umas das outras na maneira como percebem, interpretam e lembram as coisas, seus relatos mostrarão uma

³¹ No original: “Qualitative research is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem.”

variação considerável entre os indivíduos³² (DÖRNYEI, 2007, p. 27, tradução nossa)

Tais definições vão ao encontro da concepção que norteia este trabalho e os próprios objetivos de pesquisa. Uma postura e ou concepção epistemológica com foco generalizador e quantificador não atenderiam o propósito de buscar conhecer e refletir sobre o ensino de inglês na Educação Infantil, a partir da realidade local, por meio das visões e das experiências dos professores participantes. Nesta pesquisa, pensar e construir em conjunto as questões que serão abordadas é de grande valia.

Dadas as perguntas mobilizadoras e objetivos deste trabalho, foi definido que os instrumentos de geração de dados se dariam primeiramente com a aplicação de questionários³³, com vistas a servir como um instrumento de triagem para selecionar os participantes da segunda etapa e principal de geração dos dados, posteriormente seria conduzido grupo focal e ainda foi verificado a necessidade de condução de entrevista com professoras.

O questionário é um instrumento comumente utilizado para geração de dados devido, dentre outras vantagens descritas por Lakatos e Marconi (2003) e que se adequam a esta pesquisa, à possibilidade de alcance a um maior número de pessoas de forma simultânea e a abrangência a uma maior área geográfica. Ambos os benefícios se alinham ao objetivo da pesquisa, uma vez que os questionários serviram como forma de triagem para selecionar as professoras participantes da pesquisa, que posteriormente foram convidadas a participar de um segundo e principal momento de geração de dados, o grupo focal e as entrevistas.

O referido questionário foi feito via *Google Forms* e disponibilizado e encaminhado via e-mail para professoras e professores de Inglês na Educação Infantil da Grande Vitória, via minha página pessoal de *Facebook*, e via grupo de *WhatsApp*³⁴ de

³² No original: “Most data collected in the social science, regardless of whether it is QUAL or QUAN, is related to people – what they do, what they are like, what they think or believe in, what they plan to do, etc. Because people differ from each other in the way they perceive, interpret and remember things their accounts will show considerable variation across individuals.”

³³ O roteiro do questionário se encontra no Apêndice B.

³⁴ Segundo pesquisa divulgada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), o WhatsApp é o aplicativo mais utilizado por brasileiros.

professoras de inglês do Espírito Santo, grupo composto por 76³⁵ professoras, do qual faço parte desde o curso de Ensino de Inglês para Crianças, feito em 2017 e citado anteriormente. O instrumento foi construído de forma semiestruturada, constando de 10 perguntas que foram direcionadas a compreender o grau de formação, o tempo de experiência atuando com inglês para crianças, o contexto de atuação desse educador, a faixa etária do público com o qual trabalha, bem como saber se a professora participou de formação continuada com vistas ao público infantil e como foi, e o motivo de escolha de se trabalhar com esta faixa-etária.

O questionário semiestruturado é considerado por Cohen, Manion e Morrisson (2005, p. 248) como uma “poderosa ferramenta”, na medida em que o participante pode compreender o que é solicitado e responder com suas próprias palavras, da forma que achar mais satisfatória. E ainda, segundo Cohen, Manion e Morrisson “[...] o questionário semiestruturado define o tópico, mas não pressupõe a natureza da resposta³⁶.” (2005, p. 248) .

Após duas semanas, foram registradas 32 respostas ao questionário. Dos 32 respondentes, 12 se encontraram com perfil relacionado com o objetivo desta pesquisa, perfil este que consiste em: ser professor(a) formado em Letras-Inglês, Letras Português-Inglês ou Pedagogia, em exercício atualmente com ensino de inglês na Educação Infantil em estabelecimento de ensino na Grande Vitória e que tenha participado de Curso de Formação Continuada com foco na faixa etária em estudo³⁷. Os outros 20 respondentes não se encontravam no perfil compatível pelos seguintes motivos: atuação com crianças acima de seis anos de idade (nove respondentes), resposta em duplicidade (duas respondentes), se encontrarem na situação de estudantes do Curso de Letras (duas respondentes), atuação em Município não pertencente à Grande Vitória (duas respondentes), não ter participado

³⁵ Número registrado na época da pesquisa. O referido grupo possui um número variável de professoras, no momento possui 138 participantes, e foi criado com a intenção de se tornar um espaço de compartilhamento de ideias, e fortalecimento de professoras de inglês no ES.

³⁶ No original: “The semi-structured questionnaire sets the agenda but does not presuppose the nature of the response”

³⁷ O Critério referente à participação de curso de Formação Continuada foi definido a princípio, pois acreditávamos que esses profissionais estariam mais propensos a aceitarem participar da pesquisa, uma vez que continuavam a buscar por oportunidades de formação, no entanto, durante a pesquisa definimos que esse critério não seria considerado para a seleção das participantes para as entrevistas.

de curso de formação continuada com foco na faixa etária em estudo (duas respondentes), não possuir formação nas áreas³⁸ citadas anteriormente ou na área de educação (duas respondentes), não estar atuando com Educação Infantil no momento (uma respondente).

Após a análise das respostas, as 12 respondentes, aquelas com perfil alinhado com os critérios descritos no parágrafo anterior e com a investigação aqui proposta, foram convidadas a participar de uma sessão de grupo focal. Apesar do convite e demonstração de interesse por parte das participantes, nesse grupo só compareceram professoras de uma mesma instituição e além disso, por problemas técnicos com a gravação tal momento acabou funcionando como piloto, e posteriormente foi conduzido um novo grupo focal. No momento desse segundo grupo, a quantidade de respondentes ao questionário havia aumentado para 45, então foi feita uma nova triagem e para esse segundo grupo focal foram convidadas 17 professoras para participarem do grupo, os contatos foram feitos individualmente via *WhatsApp*. Por fim, compareceram três professoras no grupo (as três de um mesmo município da Grande Vitória). Todo esse processo revelou com clareza as dificuldades em conduzir um grupo focal, que estão principalmente relacionadas, de acordo com a vivência aqui compartilhada, à complexidade de se conciliar agendas e horários. A sessão de grupo focal foi gravada em áudio e vídeo, pois esta é uma forma de registrar os dados que, além de viabilizar uma “leitura” mais completa dos dados gerados, possibilita que esses dados sejam revisitados tanto quanto for necessário.

Sacks (1984) explica que trabalha com gravação como método de registro, porque a mesma possibilita não apenas que o conteúdo seja revisitado tantas vezes sempre que necessário, mas também possibilita que o material seja disponibilizado para que outros pesquisadores também possam analisar os dados, e inclusive discordar dele.

Após a geração e registro dos dados via áudio e vídeo, os dados foram transcritos, que por si só já é uma parte do processo de análise, portanto, como tal se torna interessante que seja feita pelo próprio pesquisador. Mishler (1996) e Sacks (1984) destacam a importância deste momento da pesquisa, em que se faz necessário e

³⁸ Uma das respondentes era formada em Direito e a outra em Curso Profissionalizante.

extremamente importante que a gravação seja revisitada diversas vezes, na intenção de alcançar uma precisão no conteúdo transcrito. A tarefa de transcrever material gravado, segundo Mishler (1996, p. 47), é um trabalho “complexo, tedioso e que consome tempo, e demanda que a gravação seja escutada e reescutada com cuidado [...]”. Segundo ele, dentre outras questões, “[...] há muitas formas de transcrever e cada uma delas é apenas uma representação parcial da fala, e ainda, e mais importante, cada representação é uma transformação [...]” (1996, p. 48).

As transcrições empreendidas neste estudo seguiram as seguintes convenções, apresentadas no quadro 2:

Quadro 2 - Convenções para transcrição

Risos (o termo entre parênteses)	(risos)
Pausa (reticências)	...
Pergunta (interrogação)	?
Som prolongado (dois pontos)	::

Fonte: elaborado pela autora

A atenção a esses fatores citados acima é indispensável tendo em vista a confiabilidade e a validade da pesquisa. Conforme Peräkylä (2004, pág. 288, tradução nossa), “[...] os principais aspectos que envolvem a confiabilidade da pesquisa então relacionados com a seleção do que é registrado, a qualidade dos registros e adequação das transcrições³⁹” (PERÄKYLÄ, 2004, pág. 288, tradução nossa). Nesse caso, é importante que ao selecionar o que deverá ser apontado, o pesquisador esteja alinhado ao problema de pesquisa, quanto à qualidade dos registros deve-se atentar à qualidade do equipamento e à adequação ao local da gravação para garantir que dados não sejam perdidos, e ainda, quanto à adequação da transcrição, é importante que haja um cuidado e dedicação para acessar diversas vezes o material gerado.

³⁹ No original: “The key aspects of reliability involve *selection of what is recorded, the technical quality of the recordings and the adequacy of transcripts*”.

Podemos destacar outras reflexões sobre esse instrumento de geração de dados. Conforme Wilkison (2004), o grupo focal enquanto metodologia é

[...] à primeira vista enganosamente simples. É uma maneira de coletar dados qualitativos, que, em essência, envolvem um pequeno número de pessoas em uma discussão (ou discussões) de grupo informal, “focada” em torno de um determinado tópico ou conjunto de problemas⁴⁰ (WILKISON, 2004, p.177)

Tal metodologia foi escolhida por proporcionar interação entre os participantes, que tendem a interagir de forma mais natural do que fariam, por exemplo, numa entrevista. Além disso, o contexto de conversa informal gera um compartilhamento de ideias facilitado pelo diálogo e reflexão conjunta, trazendo à tona, as questões tornadas relevantes pelos próprios participantes. Esta atmosfera, devidamente gerenciada por um moderador, pode resultar em insights inesperados (WILKISON, 2004). De acordo com Wilkison (2004, p. 178), o papel do moderador está relacionado a encorajar os participantes a interagir entre si, ele não faz perguntas diretamente para cada participante. O mesmo autor destaca como algumas das vantagens deste tipo de procedimento para coleta de dados o fato de que este procedimento

- 1) Proporciona uma maneira de coletar dados de um grande número de participantes da pesquisa, de forma relativamente rápida;
 - 2) É mais “naturalista” do que a entrevista (ou seja, mais próximo da conversa cotidiana), uma vez que eles incluem uma série de processos comunicativos, como contar histórias, brincar, discutir, ostentar, provocar, persuadir, desafiar e discordar;
 - 3) Pode facilitar revelações pessoais;
 - 4) Pode gerar dados mais elaborados, devido à sua complexidade;
- (WILKISON, 2004, p. 180, tradução nossa)

Ainda segundo Wilkinson (2004, p. 178, tradução nossa), este tipo de procedimento possui como característica importante a flexibilidade, já que ele pode ser combinado com outros métodos ou não, e dentre outros fatores pode ser conduzido com um grupo pré-existente ou não, e com mais ou menos participantes. Esse tipo de contexto flexível nos motiva também lançar mão de uma técnica de fazer pergunta conhecida como “a pergunta como texto” (MISHLER, 1996, p. 37), que consiste numa forma diferente de se planejar a conceber o processo de indagar e buscar

⁴⁰ No original: “Focus Group methodology looks simple at first. – “It is a way of collecting qualitative data, which -essentially -involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), ‘focused’ around a particular topic or set of issues.”

informações em que são fornecidos dados e feitas perguntas de forma mais flexível, e desta forma o locutor e interlocutor acabam por selecionar e/ou enfatizar o que acharem relevante no processo de comunicação. Tal procedimento também pode ser empreendido em entrevistas.

Devido ao baixo número de participantes no segundo grupo focal (três participantes mais a mediadora), foi decidido que seria válido conduzir entrevistas (organizadas de forma semiestruturada) com outras participantes que não puderam comparecer ao grupo. Dessa forma, tais participantes foram contatadas para que pudéssemos definir a possibilidade e interesse na participação. Após algumas alegações de indisponibilidade de tempo, pensamos em propor que as entrevistas fossem feitas em tempo real, via *WhatsApp*, com gravação de áudio, proposta esta que foi muito bem recebida pelas participantes, talvez por ser um aplicativo muito conhecido e utilizado pelas mesmas, e se mostrou muito funcional. Tal ferramenta possibilitaria que estabelecêssemos horários mais adequados para cada participante, e por acreditar na importância da espontaneidade nas entrevistas, tínhamos uma preocupação que houvesse o elemento surpresa, ou seja, que fossem entrevistas em que as participantes não tivessem uma preparação para as respostas e fosse assim mais próxima da entrevista feita pessoalmente, desta forma, decidimos fazer uma entrevista de forma sincrônica, na qual os participantes respondem e interagem com a entrevistadora em tempo real.

Uma rápida pesquisa nas plataformas de busca de trabalhos acadêmicos traz como resultado diversos trabalhos que estudam o aplicativo do *WhatsApp* no ambiente educativo em suas diversas possibilidades de usos pedagógicos, como ferramenta de apoio ao ensino e até como instrumentos em cursos de formação de professores. No entanto, apesar de já existirem trabalhos que utilizam o *WhatsApp* não como corpus de trabalho mas não como ferramenta de geração de dados, tal realidade ainda não é um objeto de estudo consolidado.

Ainda assim, com interesse de entrevistar professoras atuantes em três municípios diferentes, se fez necessário entrar em contato com outras escolas para alcançar algumas professoras. Por fim, após contato com nove professoras dentre as quais

três não tinham disponibilidade para participar, foram conduzidas entrevistas com seis participantes (três de um município de Vila Velha e três do município de Serra).

Sobre as entrevistas, Mishler (1996) discorre que existe uma variedade de formas pelas quais o significado de perguntas e respostas pode ser alcançado. O que acontece é que deve haver uma negociação de sentido entre as partes interessadas na comunicação, na intenção de alinhar as expectativas e concepções sobre o que está sendo dito, só assim pode-se haver um alinhamento entre o que está sendo dito e o que está sendo escutado e entendido.

Vale destacar que a junção dos instrumentos e procedimentos realizados se deram de forma a complementar os dados gerados, bem como a alcançar professoras de localidades diferentes da Grande Vitória, apesar da pesquisa não possuir cunho quantitativo, considerávamos importante alcançar variadas realidades e educadoras. No Quadro 3 a seguir, temos um detalhamento quanto aos procedimentos e instrumentos utilizados e sua relação com as participantes:

Quadro 3 - Procedimentos e Instrumentos de geração de dados

Procedimentos de geração de dados	No. de respostas ou participantes	Município de atuação
Questionários	45 respondentes	Variados Municípios
Grupo focal (piloto)	12 contatadas e 7 participantes presentes	Vila Velha
Grupo focal	17 contatadas e 3 participantes presentes	Vitória
Entrevistas	9 contatadas e 6 participantes	Serra e Vila Velha

Fonte: elaborado pela autora

O questionário foi aplicado com o objetivo de fazer uma triagem dos participantes, além de ter servido para que houvesse uma inicial compreensão da visão e vivência desse possível participante na pesquisa. O grupo focal foi entendido com um procedimento que estaria muito alinhado com o objetivo da pesquisa de ouvir as

professoras, uma vez que tal procedimento de geração de dados proporciona um ambiente mais natural e propício à troca de experiências e visões. Por fim, as entrevistas foram utilizadas com vistas a complementar os dados e alcançar mais professoras de outras localidades.

Fica claro, mediante a análise da tabela, que o trabalho de campo, de alcançar e conseguir reunir as participantes em especial em grupo focal, mas também alcançá-las para entrevistas, é dispendioso. Durante o processo de agendamento do grupo focal, foi feito contato inicial onde me apresentei, situei a pesquisa, os objetivos e relevância, e após detectar interesse por parte das professoras em participar, enviei convite para o grupo que denominei como uma “Roda de Conversa”, convite esse que foi ratificado próximo à data. Algumas de fato informaram que não poderiam comparecer, no entanto muitas apesar de se mostrarem interessadas por fim não compareceram. Quanto às entrevistas, o que foi decisivo no processo de concretização foi o fato de termos a possibilidade de fazermos via *WhatsApp*.

4.2 As participantes da pesquisa

Uma vez compreendidos os procedimentos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados com vistas a atender os objetivos e justificativas já elencados, se faz importante que as participantes do presente estudo sejam apresentadas, bem como seus locais de atuação.

É importante destacar que as participantes se mostraram interessadas em participar de forma voluntária. Em consonância com o compromisso com a ética e a liberdade humana, não foi utilizado nenhum tipo de “coerção física ou psicológica”, como deve ser, de acordo com Christians (2006, p. 146). Além disso, todas as participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴¹, e foram devidamente orientadas a respeito da ética da confidencialidade do presente estudo.

⁴¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontra ao final do Capítulo.

4.2.1 As participantes e seus locais de atuação

A presente pesquisa contou com participantes que atuam em 3 municípios da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, sendo eles: Vila Velha, Vitória e Serra. Tal fato se deu numa busca por uma possibilidade de alcançar realidades mais variadas no âmbito local escolhido.

A Grande Vitória é composta por sete (7) municípios, sendo eles: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. A população total está estimada em 1.910 milhões de habitantes⁴². O município de Vitória é a capital do Estado e possui uma população estimada de 358.267 habitantes⁴³ (IBGE, 2018). O município de Vila Velha é um dos mais antigos municípios brasileiros e tem uma população estimada de 486.208 habitantes⁴⁴ (IBGE, 2018). Já o município da Serra, é o município mais populoso em comparação com os outros dois citados acima, possuindo uma população estimada de 507.598 habitantes⁴⁵ (IBGE, 2018).

Segundo informações oficiais obtidas via correio eletrônico, a capital do estado, ou seja, o município de Vitória, possui 49⁴⁶ Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), o município de Vila Velha conta com 38⁴⁷ Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), e a Serra possui 72⁴⁸ CMEIs e cinco classes funcionando na Zona Rural. Juntos, os três municípios possuem um total de 159 escolas públicas e cinco classes na Zona Rural, responsáveis pela Educação Infantil (CMEIs e UMEIs).

⁴² Informação disponível em <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria/>> Acesso em 26/07/2019.

⁴³ Informação disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>> Acesso em 26/07/2019.

⁴⁴ Informação disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>> Acesso em 26/07/2019.

⁴⁵ Informação disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>> Acesso em 26/07/2019.

⁴⁶ Informação oficial adquirida por meio de conversa via e-mail com a Gerente de Educação Infantil do Município de Vitória.

⁴⁷ Informação oficial adquirida por meio de conversa via e-mail com a Coordenadora de Educação Infantil do Município de Vila Velha.

⁴⁸ Informação oficial adquirida por meio de conversa via e-mail com a Gerente de Educação Infantil do Município da Serra.

Ainda, via correio eletrônico, fui informada que não existe nas CEMEIs ou nas UMEIs dos três municípios, a inserção do inglês na Educação Infantil, mesmo que de forma experimental ou por meio de algum projeto que esteja em fase inicial. Por fim, questionei se há alguma intenção ou projeto futuro para esta inserção na Educação Infantil, e em todos os três municípios foi verificado que não há, sendo que o município de Vitória informou que até 2021 não está contemplado no PPA a oferta do ensino da língua inglesa para crianças da educação infantil, o município de Vila Velha informou que não existe, até o momento, nenhuma proposta consolidada que envolva o trabalho com a língua inglesa junto às crianças nem projeção para tal ação; e o município da Serra informou que até o momento não houve um diálogo aprofundado sobre a viabilidade desta implantação, pois para isso é necessário discutir sobre: Currículo, Número de Profissionais necessários, Impacto na folha de pagamento e Formação Continuada.

Conhecendo a realidade de oferta de inglês para a Educação Infantil no contexto de atuação das participantes, seguimos com a apresentação de seus perfis. Conforme citado anteriormente, todas as participantes são do sexo feminino, e nesse caso, não houve intencionalidade nesse perfil. O questionário foi lançado na internet e divulgado em redes sociais sem restrições quanto ao sexo dos participantes, ainda assim, após o período em que foi divulgado, de 46 respondentes houve apenas um respondente do sexo masculino, tendo o mesmo não sido convidado para participar da pesquisa por atuar com a faixa etária de sete a 12 anos.

Tal fato pode sinalizar o que ao adentrar nas salas de aulas de crianças é claramente visível: a elevada predominância de professoras em sala. E ainda, especificamente sobre as salas de aulas de Educação Infantil, Monteiro e Altmann (2014) descrevem

[...] essa característica desigual entre os sexos na profissão torna-se ainda mais evidente quando se refere à docência dedicada à pequena infância, pois, quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área (MONTEIRO E ALTMANN, 2014, p. 1)

Os critérios definidos para a seleção das participantes se deram conforme informado anteriormente: deveriam ser professor ou professora com formação em Letras-

Inglês, Letras Português-Inglês ou Pedagogia, e estar em exercício atualmente no ensino de inglês na Educação Infantil em estabelecimento de ensino na Grande Vitória. Tais critérios foram definidos por entendermos e buscarmos profissionais que pudessem estar o mais engajados possível em sua atuação e conseqüentemente pudessem trazer maiores insumo para as reflexões intencionadas aqui.

Desse modo, a geração de dados se deu com a participação de nove professoras, sendo que três delas participaram do grupo focal e são atuantes em Vitória (Ingrid, Larissa e Tereza) e as outras seis (sendo três atuantes em Vila Velha e três atuantes na Serra) participaram de entrevistas individuais. O perfil das participantes é apresentado no Quadro 4 abaixo⁴⁹:

Quadro 4 - Conhecendo as participantes

Participantes	Idade	Formação	Faixa etária das crianças	Contexto de atuação	Tempo de atuação na Educação Infantil
Luma	23	Letras Inglês	1 ano e ½ a 3 anos	Escola bilíngue regular de Educ. Inf.	Menos de 1 ano
Carla	37	Letras Português/ Inglês	2 a 12 anos	Escola bilíngue regular de Educ. Inf.	Mais de 5 anos
Karol	38	Letras Inglês	3 a 5 anos	Escola bilíngue regular de Educ. Inf.	Mais de 5 anos
Amanda	25	Pedagogia	2 a 6 anos	Escola regular de Educação Infantil	De 4 a 5 anos
Marcela	30	Letras Português/ Inglês	2 a 12 anos	Escola regular de Educação Infantil	De 1 a 2 anos
Andressa	32	Letras Português/ Inglês	4 a 5 anos	Escola regular de Educação Infantil	De 1 a 2 anos
Ingrid	25	Letras Inglês	3 a 5 anos	Escola bilíngue regular de Educ. Inf.	De 1 a 2 anos
Larissa	32	Letras Inglês	2 a 5 anos	Escola regular de Educação Infantil	Mais de 5 anos
Tereza	26	Letras Inglês	2 a 5 anos	Curso de Inglês para crianças.	Mais de 5 anos

Fonte: elaborado pela autora

A participante Luma informou que faz Especialização em Linguística Aplicada e o Ensino da língua inglesa, e que buscou fazer graduação em Letras-Inglês por gostar

⁴⁹ É importante informar que, com o objetivo de manter o sigilo e ética na presente pesquisa, foram atribuídos pseudônimos às participantes e às Instituições de ensino em que atuam.

de inglês e por achar que gostaria de dar aula, o que, segundo ela, se mostrou ser verdade na prática. No entanto, ela alega que não gosta de trabalhar com a faixa etária da Educação Infantil, sua preferência e maior experiência se dá com aulas para adultos e adolescentes.

Carla, por sua vez, tem sua experiência marcada pela atuação com crianças desde o início de sua carreira e segundo ela a sala de aula para esta faixa etária tem um caráter extremamente lúdico, o que não poderia ser diferente já que traz consigo de forma muito marcante a influência artística familiar onde desde a adolescência participava de montagens de teatro voltado para educação do público infantil.

Já Karol, formada também em Letras-Inglês, buscou fazer graduação on-line em Pedagogia, pois segundo ela seria uma forma de compreender e se preparar melhor para trabalhar com a Educação Infantil. A maior parte de sua experiência se deu em Institutos de idiomas, onde pode lecionar para outras faixas etárias e para crianças.

Amanda, a única participante com graduação em Pedagogia, apresenta um forte encantamento com a língua inglesa desde muito nova, ainda quando sua família não tinha condições financeiras de lhe proporcionar o acesso a este ensino, mas lhe influenciava, já que seu pai escutava músicas em inglês, o que muito a instigou a aprender a língua. Sua experiência com crianças por meio de aulas de balé, e sua formação lhe ajuda muito na criatividade em sala de aula.

A participante Marcela, é formada também em Turismo, que foi a área que lhe demandou o aprendizado de inglês inicialmente. Sempre sonhou em ser professora, e por muitas vezes diz ter sido desencorajada por várias pessoas quanto à falta de retorno financeiro, ainda sim buscou formação e seguiu com seu sonho, no entanto, segundo ela, ainda quer se dedicar mais e trabalhar com o ensino da língua Portuguesa e suas literaturas, que é o que ela mais gosta.

Temos também a Andressa que cursa duas especializações online (em andamento) na área de Letramento e alfabetização e na área de Literatura. Sua primeira experiência em sala de aula foi com a Educação Infantil, que segundo ela, demandou uma adaptação no início, mas com os dias foi se adaptando e gostando.

Ingrid, por sua vez, atua em uma escola regular a menos de 2 anos, e pontua que uma das maiores dificuldades que enfrenta é a pressão da escola para que os pais se sintam satisfeitos, o que por muitas vezes, segundo ela, interfere negativamente em seu trabalho, pois ela termina por não ter autonomia em sua atuação.

Larissa, assim como Karol, buscou a graduação online de Pedagogia para complementar seus conhecimentos para atuar com crianças pequenas. Sua atuação se dá em escolas onde, conforme ela, há uma liberdade e autonomia de trabalho e por tal motivo ela se sente muito realizada nesses contextos onde leciona.

E por fim, a participante Tereza, que assim como outras participantes diz se sentir sem apoio pedagógico nas escolas e por também se sentir frustrada em suas experiências nas instituições onde atuou, resolveu montar uma escola de ensino de inglês para crianças, onde além de responsável é também professora e pode atuar mais de forma mais alinhada com o que acredita para o ensino-aprendizagem nesta faixa etária.

Uma vez iniciado o presente trabalho com a contextualização, tendo explanado as questões relacionadas à metodologia percorrida e definida para o estudo, bem como apresentado as participantes, passamos para a apresentação e discussão dos dados gerados, e por fim, apresentamos as considerações e encaminhamentos finais.

Vale destacar que os dados gerados foram abordados e analisados conforme as seguintes categorias:

- O trajeto das participantes até a Educação Infantil e sua relação com esta etapa de ensino
- Gosto pelo ensino de LE e de LIC
- Formação continuada e preparação para atuar neste contexto
- Os objetivos do ensino de inglês para educação infantil
- O papel das educadoras neste ensino
- Particularidades e desafios de se trabalhar neste contexto
- Parâmetros Oficiais

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme informado anteriormente no capítulo quatro, os dados foram gerados por meio de questionário, condução de grupo focal e entrevistas, sendo que essas foram conduzidas individualmente e via aplicativo *WhatsApp*.

Vale ressaltar que o primeiro grupo focal, devido a questões anteriormente explicadas referentes a problemas com a gravação, se apresentou como um piloto, colaborando para que fossem feitas algumas reformulações nas perguntas bem como fossem acrescentadas outras inclusive para a entrevista, apresentamos, a seguir, as questões acrescentadas:

1. O que te levou a dar aula para Educação Infantil?
2. Quais são as particularidades de se trabalhar com esta faixa etária?
3. Se já deu aula para outra faixa etária, acredita que há diferenças com relação à Educação Infantil? Qual ou Quais são?

O questionamento a respeito das “particularidades de se trabalhar com esta faixa etária”, foi feito antes com a palavra “desafios” e foi reformulado para as entrevistas para “particularidades”, uma vez que percebi que a palavra “desafio” remetia, para as participantes, apenas à problemas, aspectos negativos.

Conforme apresentado no capítulo da Metodologia, as entrevistas⁵⁰ foram feitas via aplicativo *WhatsApp* e de forma síncrona, ou seja, estabelecemos um horário para elas acontecerem e fomos conversando via mensagens de áudio⁵¹ em tempo real. As perguntas iniciais feitas buscavam confirmar algumas informações mais objetivas e de ordem mais biográficas, já identificadas no questionário, como idade, formação, tempo de experiência, idade de seus alunos, dentre outros. No entanto, de modo a atingir os objetivos traçados, a entrevista (semiestruturada, e portanto sendo adaptada de acordo com a interação em andamento), em seu cerne, buscou informações de cunho mais subjetivo, como a visão das professoras sobre: sua

⁵⁰ O roteiro que embasou as entrevistas se encontra no Apêndice C.

⁵¹ Apenas uma professora, Andressa, preferiu responder de forma escrita.

formação, o motivo de terem decidido trabalhar com Educação Infantil, as particularidades de se trabalhar com esta faixa etária, se e como se preparam para trabalhar com esta faixa etária, seu papel como professoras, os objetivos de ensino de inglês para esta faixa etária, aspectos que poderiam compor parâmetros oficiais para o ensino de inglês para Educação Infantil, dentre outros .

Já o grupo focal foi feito presencialmente e gravado em vídeo, e teve como participantes além desta pesquisadora como mediadora, outras três professoras que atuam num mesmo município.

Os dados foram gerados conforme os procedimentos descritos acima, com a participação de nove professoras de inglês para a Educação Infantil da Grande Vitória: Luma, Carla, Karol, Amanda, Marcela, Andressa, Ingrid, Larissa e Tereza⁵² (três delas participaram do grupo focal, e seis das entrevistas individualmente); e estão aqui organizados conforme as sete categorias apresentadas no capítulo da Metodologia, sendo elas: o trajeto das participantes até a Educação Infantil e sua relação com esta etapa de ensino, gosto pelo ensino de LE e de LIC, formação continuada e preparação para atuar neste contexto, os objetivos de ensino de inglês para educação infantil, o papel das educadoras neste ensino, particularidades e desafios de se trabalhar neste contexto, parâmetros oficiais.

5.1 O trajeto das participantes até a Educação Infantil e sua relação com esta etapa de ensino

Consideramos importante iniciar a apresentação dos dados com o que apreendemos das professoras com relação as suas trajetórias até a Educação Infantil e sua relação com esta etapa de ensino, para tanto questionei a respeito do que havia trazido as mesmas para a sala de aula de inglês para crianças de zero a seis anos, ou seja, como se tornaram professoras para esta faixa etária.

⁵² O quadro com as informações detalhadas das participantes se encontra na página 70.

Importa ressaltar que das professoras entrevistadas e das participantes no grupo focal, nenhuma delas passou a atuar na Educação Infantil de forma planejada, ou seja, nenhuma delas tinha isso como uma vontade instalada ou buscaram tal oportunidade, ao contrário, as professoras terminaram por aproveitar alguma oportunidade que lhes apareceu e no momento lhes seria interessante:

Quadro 5 - Excerto 1

Andressa: “Foi q apareceu ...eu estava desempregada...antes de me formar já estava espalhando currículo, A Escola Alfa⁵³ me chamou e fui, pensei o que vou fazer...no início foi meio complicado por nunca tinha trabalhado com alunos...quanto mais criancinhas...mas dia após dia fui me adaptando e deu certo... gostei...”⁵⁴

Karol: Vamos lá... ahh o ano passado eu caí de paraquedas, literalmente, porque eu tava na coordenação de um curso de idiomas, tava muito frustrada com muita coisa, e joguei tudo pro ar, fiz as contas falei ‘ahh dá pra pedir demissão... e aí comecei a disparar currículo pra tudo quanto é lado, algumas coisas ... meio de ano é difícil né, então assim algumas coisas até rolou uma entrevista e tal... mas é acabou que surgiu uma escolinha, né, uma pré escola alí no bairro Águas Verdes⁵⁵ na Cidade de Vitória e aí, por isso que eu falo que eu caí de paraquedas , porque assim foi nos 45 do segundo tempo... “

Amanda: ...foi muito engraçado assim, como eu comecei a trabalhar com inglês, porque eu trabalho com crianças desde os 15 anos, que eu dava aula de balé.. e eu sempre gostei muito de trabalhar com criança, éhhh... e assim porque o método que a gente trabalhava com o balé era o método, sempre foi o método lúdico, né... que... trabalhava a imaginação da criança, e isso era muito bacana, isso sempre me motivou a buscar coisas que... que ajudassem nesse desenvolvimento das crianças na técnica do balé, então eu sempre fui muito assim, eu quis... eu sempre quis ser muito criativa, eu sempre pesquisava e procurava pra levar pras aulas, e um dia eu fui numa escola, numa escola, uma escola de educação infantil, éhh... que lá tava tendo uma vaga de... tava tendo uma vaga pra professora de balé, eu já tinha dado aula de balé em escolas mas eu fui lá nessa escola... quando eu cheguei lá, ela me atendeu né... ela falou ah beleza então vamos fechar, concordei com ela em relação ao valor, e aí ela virou e falou bem assim ‘ah.. agora só falta a professora de inglês’, Então eu fui e falei assim, ‘olha... eu tô fazendo pedagogia

⁵³ Nome fictício.

⁵⁴ Conforme informado, a participante Andressa preferiu responder de forma escrita, de modo que a transcrição de suas respostas se dê pela escrita da própria participante.

⁵⁵ Nome fictício.

eu tenho...' , na época eu não fazia, eu não tinha feito a escola de idiomas X ainda, e eu falei bem assim 'olha, eu tenho 3 anos de curso, eu tenho certificado tudo certinho, se isso contar... éhhh, bacana, eu tô a disposição'...não sei o que que aconteceu, e por ser uma escola muito, na época era muito simples, aquelas escolas de bairro sabe...não era uma escola renomada, eles não se, não atentam muito pra currículo, praa... currículo... praa..... pra formação né... então assim acabou que (rsrs).. eu fui caí de paraquedas..."

Carla : Então... esse processo é mais curioso ainda porque, eu vim de de uma escola de teatro familiar, o meu pai me colocou muito cedo já na companhia de teatro dele que era teatro voltado para educação, então ele era autor, ele era porque faleceu, de peças infantis de temas variados maioria ambiental, folclore e aí então a gente seguia nessa educação através do teatro infantil, então aí eu já me coloquei no mundo do lúdico, mais próximo das crianças já desde os meus 13 anos de idade e aí depois eu me interessei muito pela área de contação de história, né... eu vi ali algo que me chamava atenção, comecei a praticar éhh a contação de história ao longo da minha vida já há alguns anos e aí eu me inseri na educação do inglês mesmo porque era o que tinha, era o que tava ali disponível pra mim, e pra minha nova realidade como mãe, porque eu também já trabalhei na área empresarial, eu era... eu já fui recepcionista bilíngue durante de empresas grandes, já subi em 8 navios por dia trocando documentação com capitão, mas... o que realmente ficou lá da minha formação como ser humano é essa área lúdica e misturei aí o teatro... ahhh e o inglês e juntou nisso que deu assim não foi muito nem escolha, foi mais o flow mesmo do river foi onde as águas me levaram e oportunidades que apareceram.

Ingrid: "dava aula em cursinho e escola regular pra fundamental 1 ... 1º. Ao 5º. Ano... a escola que me ofereceu, perguntou se eu aceitava e eu quis ir... mas prefiro infantil, tô apaixonada... pra mim é a melhor faixa etária que tem pra dar aula, não quero mais saber de dar aula pra adolescente, não quero mais saber de adulto na minha vida ..."

Larissa: Eu trabalho com criança desde 2014, nunca tinha dado aula na minha vida, tava na primeira graduação ainda era da sala de Tereza...e nunca tinha dado aula na minha vida e caí de paraquedas mesmo, assim me chamaram, eu não tinha distribuído currículo nem nada assim, uma pessoa da escola conhecia uma amigo meu que falou "ahh tem uma vaga de aqui pra inglês tal... aí ele falou comigo..." aí eu falei assim ahh, eu nem fiz entrevista a pessoa tava meia desesperada assim, nem sabia se eu sabia dar aula, nem eu nem a pessoa...

Tereza: Pois é... eu comecei a dar aula, e não fazia letras ainda, porque como eu morei

fora um tempo já falava inglês, e aí eu precisava de um emprego de qualquer jeito... eu tinha 17 anos... meus pais moravam em Jaruruma⁵⁶ e eu vim pra Vitória morar sozinha com minha irmã... aí eu fui trabalhar nessas escolas (instituto de inglês), e aí eu fiquei um tempo lá como instrutora mas já dava pra criança lá também... aí fiz letras, aí fui trabalhar numa escola de inglês mesmo que é English Mais⁵⁷, aí fiquei um tempo lá... inclusive ... eu aprendi muito lá... e a partir dali eu vi muita coisa que eu achei certo e coisa que eu achei errado, e aí eu sempre tive, desde a faculdade eu falei que eu queria ter uma escola... aí eu abri uma do zero sem ser franquias... e meu foco que eu gosto e que eu tenho muito é criança....

Conforme as falas apresentadas, algumas participantes até já tinham uma identificação com o universo infantil, como é o caso de Carla e Amanda, no entanto todas elas informam que não buscaram atuar com esta faixa etária, algumas pontuaram inclusive que não escolheram atuar como professoras de inglês, “caíram de paraquedas” neste ensino e com esta faixa etária, no entanto, após começarem os trabalhos elas gostaram muito e até ainda mais do que atuar com alunos de outras idades.

É necessário destacar, que conforme informado nas falas das participantes, apesar de também não terem planejado trabalhar com esta faixa etária, Amanda e Carla já apresentavam uma afinidade com o universo infantil anterior a atuação com as crianças nas aulas de inglês. A participante Amanda, formada em Pedagogia, apresenta um grande encantamento pela língua inglesa, e ainda mesmo não tendo buscado esta atuação na Educação Infantil, ou seja, aconteceu numa situação não planejada, tal atuação profissional lhe é motivo de alegria.

Já Carla, demonstra também ter entrado para esta área de ensino de forma conveniente à suas demandas, no entanto a mesma traz de sua formação familiar, pela experiência na companhia de teatro de seu pai, o gosto pelo lúdico e a experiência com crianças e contação de histórias desde sua adolescência, o que segundo ela mesma, interfere e enriquece sua atuação como professora.

⁵⁶ Nome fictício.

⁵⁷ Nome fictício.

A partir do excerto 1, podemos refletir sobre o que Monte Mór (2006) discute quanto à questão da escolha pela profissão, se esta escolha existe para todos, ou se, para muitos, dar aulas de inglês muitas vezes não seja a saída para uma falta de oportunidades. Por vezes, as escolhas são influenciadas pelo que Monte Mór (2006) denomina de o “gosto pelo inglês”, tão disseminado no pós-guerra no Brasil e que gerou uma busca e influência ideológica inconsciente pela aproximação da cultura americana vitoriosa na guerra.

Ademais vale destacar que podemos encontrar nas falas das participantes Amanda e Carla quanto ao seu trajeto até atuar com esta faixa etária, o que é destacado por Santos e Benedetti (2009) como características necessárias ao profissional de LEC, e que trouxemos no capítulo 3, como “te vontade de aprender e ser dinâmico”.

5.2 Gosto pelo ensino de LE e de LIC

A questão da disseminação da cultura norte americana no pós-guerra, e com ela, da língua inglesa, que gerou “o gosto pelo inglês” aparece muito fortemente na fala da participante Amanda, e fica claro que isso a influencia fortemente quanto ao gosto pela área de atuação, sobre isso ela ainda acrescenta:

Quadro 6 - Excerto 2

Amanda: ... eu nunca tinha entrado numa sala de aula pra dar (rsrs) aula de inglês Marina... pensa... eh, eu, porque, eu tenho uma paixão muito grande com inglês... o inglês... ele vem, ele me acompanha desde criança, os meus pais eles nunca tiveram uma condição financeira boa, mas meu pai, ele sempre amou escutar músicas em inglês da época dele, tanto que eu amo músicas antigas, e ele... colocava as músicas e sem entender o que ele tava cantando, nem sabendo se ele tava certo ou errado, a pronúncia ele falava... então aquilo me instigou sabe?! a querer... a procurar o inglês, mas meu pais nunca tinham condição,

devido ao balé eu consegui uma bolsa numa escola de ensino fundamental lá... bem longe da minha casa (rsrs), lá em Tambuqui⁵⁸, e lá tinha o inglês na 5ª. série, e eu tive meu primeiro contato assim com livros, o mundo do inglês, e aquilo me deixou tão assim apaixonada com a língua inglesa, e eu falei assim 'nossa, preciso conhecer!', e eu não tinha condição, minha mãe não tinha condição de pagar um curso de inglês pra mim... e aí eu conheci... eu fiquei apaixonada com os livros... minha professora tinha ido pros Estados Unidos, tinha compartilhado... isso na 5ª. série, e eu fui conhecendo, eu fui assim amando... e acabou que esse sonho meio que ficou meio de lado, e aí depois quando eu fui nessa entrevista, éhhh meio que foi meio reavivou esse sonho dentro de mim, então eu fui, eu não sei (rsrs) não foi eu...

Outras duas participantes da pesquisa apresentaram, ao contrário do que trouxemos nos excertos um e dois, falas referentes a não gostar de trabalhar ou com o inglês, ou não gostar de trabalhar com a faixa etária em questão. A participante Luma, afirma que além de não ter escolhido tal posicionamento profissional, não gosta de trabalhar com tal faixa etária, já Marcela, formada em Letras Português – Inglês, afirma que seu objetivo nem seria trabalhar com ensino de inglês, e sim com a língua portuguesa, e termina ainda por explicar, como o fato de dar aula de inglês para Educação Infantil foi uma possibilidade que lhe surgiu, foi oferecida a ela e não buscada por ela:

Quadro 7 - Excerto 3

Luma: “Então... eu comecei a dar aula pra essa faixa etária porque foi uma proposta de trabalho e eu não poderia recusar, éhhh... não foi por uma escolha porque eu não gosto de Educação Infantil, não é minha área, eu prefiro adulto ou adolescente, eu não gosto muito de dar aula pra bebê e criança não... então eu tenho mais experiência com adolescente e com adulto, eu prefiro essas... essas faixas etárias.”

Marcela: “ A minha intenção na verdade não era nem trabalhar com o ensino da língua inglesa, né era trabalhar com o ensino da língua portuguesa, literatura, redação, que é o que eu mais gosto, que é a área onde eu pretendo me dedicar mais...depois que eu me

⁵⁸ Nome fictício.

formei, que eu comecei a procurar né oportunidade de emprego já, desde o início do ano tava procurando e eu já trabalhava com crianças na minha igreja né, eu sou professora de crianças na minha igreja... então éhhh eu recebi algumas indicações, eu fui indicada por algumas pessoas pra trabalhar com ensino infantil , e em escolas né, e uma área que eles pedem muito é o inglês porque é mais fácil de conseguir inglês do que português , e aí por isso eu acabei entrando nas escolas pra trabalhar né...”

No excerto três, a fala da participante Marcela, revela que ela não intencionava e ainda não intenciona se manter trabalhando com a língua inglesa, tal afirmação vai de encontro com o que defendem Santos e Benedetti (2009) quanto ao que deveria ser parte do perfil das professoras de LEC, e que é apresentado pelas outras participantes: “Gostar da área de ensino de LE”.

Vale ressaltar que a participante Luma é a única, dentre as nove participantes, que não apresenta o que consideramos extremamente importante e que definimos por: “Gosto pelo ensino de LIC”. Julgamos essencial ter essa afinidade com a área, visto que contribui para que a professora atue nesta área, pois isso contribui para o engajamento necessário a todas as pesquisas e reflexões que seguirão em sua atuação.

5.3 Formação continuada e preparação para atuar neste contexto

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados encontrados, e relembando os dados apresentados no capítulo 2⁵⁹ todas as professoras são graduadas em Letras- Inglês, Letras Português-Inglês ou Pedagogia. E ainda, as professoras formadas no curso de Letras informaram que não tiveram formação para atuar com esta faixa etária, nem mesmo uma sensibilização por meio de projetos ou matérias isoladas. Vale ressaltar que não acreditamos e nem defendemos a ideia de que a graduação forma ou prepara por completo um profissional, no entanto, consideramos importante pontuar a falta de alinhamento das formações dos

⁵⁹ Informação contida no Quadro 4, página 43.

profissionais de Letras com a realidade de suas atuações, que se apresenta como o contrário do que defendem Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) quanto a importância de se adaptar, construir e co-construir o currículo em constante diálogo com os envolvidos.

Sobre a questão da formação, a busca por formação continuada e sobre como se preparam para tal atuação, destacamos algumas falas:

Quadro 8 - Excerto 4

Amanda: “...pra mim no início foi muito difícil pra mim, porque nunca, eu não conhecia ninguém que era professora de inglês, ehhh pra me ajudar nesse norte, então eu fui me descobrindo sozinha, fui procurar na internet, pra mim éhh... o que me fez primeiro trabalhar com o inglês foi primeiro o amor pela língua, que é uma língua incrível, né...”

Larissa: “A minha formação era a Tereza, eu perguntava ‘Tereza como é que faz tal coisa assim?’, aí como ela tinha feito o curso ela me ensinava (risos)... mas é pesquisa, porque também assim tem muita coisa que vai da pessoa, eu acho que eu sou uma pessoa criativa, isso ajuda, né se você é criativo você consegue pensar em alguma coisa... e também da experiência, você faz aí ‘ahh essa atividade é legal, na própria escola você atividades legais que você pode fazer na sua prática, né que a língua não vai ser uma barreira nesse caso”.

Tereza: “Eu já fiz curso sim, dentro do English Mais, a gente fazia muito curso, toda 6^a, feira era treinamento, então assim já fiz vários cursos de Cambridge, de Young Learners...mas nenhum curso fora”

Luma: “Então... eu não tive preparação nenhuma, a graduação não ajuda em nada com relação a educação infantil, como eu já vivi a graduação na Crescimento⁶⁰ eu posso dizer com total propriedade que eles não, não é o foco deles, não ensinam nada sobre educação infantil pra gente e lamento por isso, eu não preparei não, simplesmente aceitei, chegou fevereiro pronto, comecei, me preparei pegando material que a escola mesma faz, apostila própria da escola, eu li... éhh e e o que eu fiz na primeira semana de aula era uma semana de adaptação, então eu assistia algumas professoras regentes lidavam, lidavam com eles a forma com que elas falavam, o jeitinho que elas tratavam eles, eu peço dicas o tempo todo de como fazer atividade, de como ganhar a confiança deles, de como seduzir eles pra aula é isso que eu faço, fico perguntando as professoras regentes, essa é minha formação (risos)”.

⁶⁰ Nome fictício.

No excerto quatro, podemos perceber a sinalização da “falta”, inclusive de formação sobre a qual discute Kawachi-Furlan (2019). A professora Tereza é a única que afirma ter participado de cursos internacionais patrocinados pela escola de idiomas onde ela trabalhava, as outras três das participantes mostraram em suas falas suas formações se dão na prática, de forma experimental e com o auxílio das outras professoras de inglês, e inclusive com as regentes de turma. Tal prática é exatamente o que Tanaca (2017) defende sobre “as práticas colaborativas de formação docente”, pois trabalhando em conjunto, as professoras se ajudam, se questionam, discordando e aprendendo juntas.

Vale ressaltar duas colocações, conforme quadro nove, que vão de encontro à argumentação da necessidade de formação para tal faixa etária:

Quadro 9 - Excerto 5

Luma: “... sinceramente, eu prefiro a prática do que fazer um curso sobre isso, porque eu acho que curso fica tudo na teoria e na prática quase nada, porque se na graduação que focava muito em adolescente e sala de aula eu tô vendo a enorme diferença entre a prática e a teoria, então... sinceramente eu acho que um curso pra educação infantil não ia fazer muita diferença pra mim não, prefiro prática, prefiro a professora regente me falando ‘ohh é assim que talvez vai funcionar, assim que talvez pode dar errado’, eu vou lá arrisco, se der errado foi, se não der errado ótimo, e é assim... assim que a gente aprende, pelo menos comigo é assim que eu aprendo.”

Carla: “ olha... eu não quero parecer prepotente, pelo amor de Deus tá, mas eu nunca encontrei formação maior do que eu já tive ao longo da minha vida com a minha família, nunca encontrei nenhum curso que me preparasse tão bem quanto eu já fui preparada, então sempre que tem algum curso eu não vejo novidade.. eu não vejo ‘Ahh isso eu vou aproveitar... eu tiro o meu know-how de coisas que eu faço, pesquisas pessoais de contação de história, de materiais novos, de novas abordagens, do que tá sendo feito pelo mundo, tá... nunca encontrei nenhum workshop que fosse adequado, que fosse me chamar atenção e que eu realmente achasse riquíssimo participar, desculpa minha prepotência, mas tô falando da área bilíngue infantil mas exatamente, nunca encontrei nada que pudesse me acrescentar, ok? Mas não é prepotência, não entenda assim.

O excerto cinco retrata uma visão da minoria das participantes, que acreditam que a formação teórica não teria grande impacto em suas vivências e práticas e suas concepções. A professora Luma argumenta que não é a favor de

formação teórica por achar que tais formações que se propõem a preparar os professores para a prática não cumprem a promessa por não articularem a teoria e a prática. Já a professora Carla informa que sua formação pessoal e suas buscas já contemplam os conhecimentos que ela considera necessários mais do que qualquer formação sistemática.

Mesmo apresentando motivos diferentes, as duas colocações das professoras sinalizam que, ao pensar em formações, vale atentar para que seja feito um trabalho onde a prática e a teoria sejam apresentadas juntas, e mais que isso, sejam compreendidas como uma unidade, uma dando embasamento para outra e servindo de insumo para reflexão, uma sobre a outra, conforme defende Freire (1987) sobre a prática reflexiva. Ademais, vale refletir sobre a importância de que as formações sejam pensadas de forma significativa para os professores, assim como devemos pensar o aprendizado para nossos alunos(as).

5.4 Os objetivos do ensino de inglês para Educação Infantil

Quanto aos objetivos do ensino de inglês para crianças da Educação Infantil pudemos verificar várias perspectivas apresentadas pelas professoras, portanto, agrupamos os variados enfoques conforme as seguintes subcategorias: o aproveitamento da naturalidade e facilidade na aprendizagem de crianças, quebra de barreiras que a língua inglesa proporciona, o desenvolvimento integral da criança.

5.4.1 O aproveitamento da naturalidade e facilidade com que a criança aprende

As participantes Luma, Andressa e Carla trazem colocações sobre o objetivo de ensino nesta idade que estão embasadas na ideia da facilidade de aprendizado da criança:

Quadro 10 - Excerto 6

<p>Luma: Eu acredito que o objetivo do professor de inglês é fazer com que a língua estrangeira se torne algo natural na vida delas, não tanto quanto o português isso vai ser bem difícil, não impossível porque nada é impossível né, mas bem é capaz de se aproximar, quebrar essa barreira de que língua estrangeira é algo difícil, algo que nunca vai prestar na minha vida, mas não você pode aproximar, quebrar barreiras pra poder aprender uma nova cultura ehh, não sei, futuramente ajudar com oportunidade de emprego, ir pra outros países, abrir o mundo né, a mente da criança, e é bem legal porque também incentiva éhh... o cognitivo, né da criança e tal. (Luma, entrevista)</p>
<p>Andressa: Acredito q como a criança está aprende a língua materna facilmente ela irá aprender uma outra língua...ela está com a mente aberta a aprende as coisas ... Vendo uma outra língua mais cedo...mais rápido ela vai aprender... (Andressa, entrevista)</p>
<p>Carla: Creio que na infância a aquisição da língua estrangeira acontece com mais naturalidade e a pronúncia também é um ponto positivo nesta fase. Aprender uma segunda língua desenvolve outras habilidades cognitivas. (Carla, entrevista)</p>

Na fala das três participantes, trazidas no excerto seis, vemos um fator em comum relacionado a uma maior naturalidade ou facilidade no qual, segundo as mesmas, o aprendizado de uma segunda língua ocorre na infância, e por tal motivo seria interessante tirar proveito deste momento para que o aprendizado aconteça. Tais argumentos estão alinhados com um dos mitos com relação ao estudo de línguas estrangeiras na infância, que é difundido inclusive na mídia, de que as crianças apresentam facilidade nesse aprendizado (BROWN, 2001), e que é importante aproveitar esta fase. Essa é uma das crenças que gera uma grande “corrida” dos pais pela procura por este ensino, e que juntamente com outras crenças reforça o mito de que “quanto mais cedo melhor”, mito este que já vem sendo discutido por diversas autoras (CARVALHO, TONELLI, 2016; MERLO, 2019).

5.4.2 A quebra de barreiras que a língua inglesa proporciona

Outras duas participantes quando questionadas sobre os objetivos de ensino enfatizaram mais a questão pragmática relacionada ao que é denominado como a “quebra de barreiras” que a língua inglesa proporciona a quem o domina, segundo

as mesmas, os objetivos estariam mais ligados às oportunidades que a referida língua pode trazer nas vidas das crianças:

Quadro 11 - Excerto 7

Marcela: O objetivo do ensino do inglês eu vejo assim que, muitas vezes até pelos pais mesmo né, eu também sou mãe, também quero que minha filha aprenda inglês porque nós fazemos parte de um mundo globalizado onde o inglês é uma ponte né, é a língua que mais se utiliza né pra se comunicar né, então é essencial a gente saber inglês né, hoje em dia né... o objetivo maior que eu vejo esse é isso mesmo, é o aprendizado assim de uma língua universal pra gente ter contato com várias culturas né... eu acredito que muitos pais, como eu também né, que tiveram uma dificuldade pra aprender a língua, que sabem como é difícil você ficar anos e anos estudando pra você conseguir aprender, então você colocando isso pro seu filho desde bebezinho é muito mais fácil né, ele vai chegar na fase adulta ele não vai precisar de se preocupar em fazer um curso de inglês, porque ele já vai ter o domínio da língua né, então eu vejo assim... que... eu acho...

Karol: É uma coisa ainda que eu tô trabalhando, pesquisando pra poder entender, porque assim...eu só vejo o lado dos pais e da escola . A escola quer ter o diferencial, e os pais pensam no futuro, em “Se ele faz um inglês agora com 3 anos de idade , na escola, eu tô pagando só uma mensalidade é só uma prestação que eu tô pagando.”... agora, do lado da Educação, eu acho que assim éhh o mundo globalizado, cada vez mais as pessoas tem que entender e se fazer entender nesse mundo, essa éhhh... seria o que eu acho, eu acredito, mas eu tô pesquisando assim lendo, pra tentar entender melhor o porque de ensinar nessa idade.

Vale destacar que nas respostas elencadas, destacamos o aspecto lexical onde há o uso de palavras como “oportunidade”, “quebra de barreiras”, “mundo globalizado”, ou seja, palavras que remetem a questões neoliberais, questões mercadológicas e estão relacionadas com a crença de que a língua inglesa tem o poder de tirar o indivíduo de um lugar pior para um melhor, como vimos na metáfora utilizada pela participante Marcela do “inglês como ponte”, ao contrário da ideia do ensino da língua inglesa com fins emancipatórios (RAJAGOAPALAN, 2005). E ainda, nesse caso, pensa-se a língua como algo que trará benefício para um futuro, remetendo ao “mito do futurismo” (LORDELO E CARVALHO, 2003) que permeia a educação infantil e faz com que toda o investimento feito na educação da criança na primeira infância, e todo o desenvolvimento por ela alcançado seja visto como um cultivo

para o futuro, e não para o agora. Ademais, conforme discutido no capítulo dois sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, esta visão do inglês para o futuro é complexa e está alinhada a outro mito, o do “acúmulo linguístico” (Merlo, 2019), onde a concepção de que a criança vai automaticamente somando conhecimento com o tempo, como se a língua pudesse ser dimensionadas em blocos que vão apenas sendo acrescentados.

5.4.3 O desenvolvimento integral da criança

Ainda quanto ao objetivo, destacamos as falas de outras três participantes que trazem um olhar diferente ao tema, um olhar mais alinhado ao desenvolvimento integral da criança, ao despertar para o novo, o diferente:

Quadro 12 - Excerto 8

Amanda: “então... acho que, pra mim é um objetivo assim geral do inglês, do ensino da língua inglesa na educação infantil seria despertar o interesse do aluno da criança pra esse idioma maravilhoso, sabe? incrível e apresentar esse mundo éhh...no qual ele tá inserido, eu que esse é um dos principais objetivos assim... e não só apresentar e despertar esse interesse, mas também motivar, sabe? motivar não só os alunos as próprias crianças, mas até mesmo os pais, sabe a participar desse processo...”

Ingrid:” Eu acho que o objetivo não é nem o inglês porque a criança tá numa fase de formação de caráter, não sei é essa realmente a fase né... mas assim acho que muito disso tá acontecendo naquela faixa etária... isso deveria ser mais importante que o inglês de fato mas não é ne, a gente acaba tendo que socar matéria na cabeça dos menino coitado mas...”

Larissa: “Até... até em relação a linguisticamente falando éhhh apresentar... igual eu falei né... existe uma língua que não o português... existe outra língua no mundo, não é todo mundo que fala português igual você fala tá aprendendo agora... e eu acho que o papel do inglês na Educação Infantil é a criança saber que o inglês existe, ela vai aprender muita coisa, ela vai aprender vocabulário, ela vai aprender gramática, ela vai aprender construções de frase e tudo mais ... mas, mas o mais importante é ela saber da existência do inglês, ela saber que existe, existem outras possibilidades de se comunicar que não é só a língua portuguesa, e aí eu acho que éhh a partir do momento que ela começar a

perceber que tem outras formas de se comunicar ela começa a ver que tem outras formas de ver o mundo também de ver as coisas, e é isso que influencia na formação de identidade as questões sociais e culturais, mas eu acho que é essa apresentação, e é isso que os pais não entendem, que você tá num momento e apresentação...”

O excerto oito traz falas de professoras que defendem a ideia do ensino da língua inglesa com fins emancipatórios (RAJAGOPALAN, 2005). O ensino que se preocupa com a formação de caráter, com a visão de mundo da criança, onde ela tem a percepção do outro, e das diferenças que nos constituem, e por fim isso interfere na sua formação da identidade, pois afinal

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p.19)

E ainda, mais do que isso, uma educação onde as crianças, por meio do aprendizado de uma segunda língua, não só compreendam a existência do outro como valorize esse “outro” e esteja desenvolvendo o conceito de “competência intercultural”, que conforme Buram e Doye (1999) se refere habilidades, conhecimentos a respeito das pluralidades culturais e atitudes positivas para com as variadas culturas.

5.5 O papel das educadoras neste ensino

Consideramos também importante destacar algumas falas quanto a visão das professoras sobre seu papel. Nesse âmbito obtivemos nas colocações das participantes, alguns aspectos diferentes e agrupamos estas falas conforme as seguintes subcategorias: a apresentação do diferente, mediação do conhecimento, estimulação para que a criança a construa seu próprio conhecimento.

5.5.1 Apresentação do diferente

Os excertos abaixo mostram que as participantes Marcela, Luma e Carol, entendem ter um papel de responsabilidade em apresentar o novo, o diferente para a criança. De modo que ela entenda que existem outras realidades além da dela:

Quadro 13 - Excerto 9

Luma: Eu acredito que o papel do professor é esse também, é mostrar pra criança que o mundo não é só aqui, o nosso idioma... a nossa cultura brasileira... porque não ao redor do mundo né... o que está acontecendo... como as pessoas são... o diferente...é isso (Luma, entrevista)

Marcela: “E meu papel como professora acredito ser apresentar um pouco das possibilidades de comunicação, de cultura e de diferentes visões de mundo.”

Karol: “Meu papel... acho que assim, como em qualquer outra idade , nosso papel de professora é guiar, mostrar, não vamo falar que é mostrar o certo, mas mostrar assim, mostrar no caso do inglês, mostrar o que é diferente ,onde a gente encontra isso, pra que que a gente precisa disso, tentar mostrar pra eles o motivo pelo qual eles tão aprendendo inglês...”

Retomando o capítulo 2, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a capacidade de compreender que há o diferente, respeitar e aprender e interagir com esse “outro” é essencial para a construção da própria identidade. Destacamos também que o reconhecimento do outro se inscreve no desenvolvimento da convivência em grupo, a tolerância e da capacidade da criança compreender que está inscrita num ambiente de múltiplas linguagens, identidades e culturas.

5.5.2 Mediação do conhecimento

E ainda, outras duas participantes apresentaram que entendem seu papel como atuantes entre a língua e a criança, como mediadoras, intermediadoras que visam estimular a criança no processo de aprendizado:

Quadro 14 - Excerto 10

Andressa: “Meu papel é muito importante...pois sou o mediador entre a criança e o conhecimento...tenho que está com constante busca de aprender sobre o desenvolvimento de crianças para criar assuntos q eles se interessem...”

Amanda: “éhh... eu acho que o meu papel é de influenciador e intermediador, intermediador... éhhh, eu vou intermediar o processo éhh o aprendizado, as coisas que serão trabalhadas e o aluno, então eu tenho um grande papel nesse processo de aprendizado no aluno, pro aluno né? E pra própria família, é aonde eu vou estimular com técnicas, com... éhh brincadeiras... músicas...e o aprendizado e o interesse desse aluno, o meu papel é muito éhh eu tenho uma função muito importante que eu necessito de ter um conhecimento voltado pra essa área, voltado pros próprios procedimentos... não procedimentos acho que é uma palavra muito formal, mas a didática na qual eu vou trabalhar, os matérias pra que o aluno possa estar, se sentir estimulado a querer aprender essa língua...”

Vale retomar a concepção de Freire (2005) sobre educação bancária para destacarmos que no excerto 10, a professora Andressa fala de seu papel como intermediadora entre a criança e o conhecimento, neste caso é válido prestar atenção pois desta forma se torna arriscado considerar que há um conhecimento pronto a ser entregue para a criança a não um conhecimento que é construído junto ela, e que esse processo de construção feito pela criança é extremamente importante e precisa ser valorizado (Valiati, 2012).

Tanto Andressa quanto Amanda quando falam de buscarem aprender mais para trazerem assuntos que interessam as crianças, e de formas diferentes e atrativas ao mundo desta criança, estão mostrando que buscam “usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE” (SANTOS E BENEDETTI, 2009). E neste caso, as participantes também estão preocupadas em proporcionar uma vivência significativa para esses alunos(as).

5.5.3 Estimulação para que a criança construa seu próprio conhecimento

Além das duas visões, sendo elas apresentar o novo e mediar o conhecimento, já apresentadas sobre o objetivo de ensino de inglês na Educação Infantil, a participante Carla trouxe em sua fala a visão de um professor que desempenha um papel descentralizador, de modo a estimular a criança a encontrar seus meios de construir seu conhecimento:

Quadro 15 - Excerto 11

Carla: Eu tenho que dizer que a gente precisa tirar o ego do teacher centered, e desse negócio de ser professor... tem que tirar o ego, você não é professor, você não é maior, você não o super poderoso, pra começar... você tem que ser um facilitador pra pessoa encontrar meios de construir o conhecimento, aí entram as opções, a maneira como que você vai fazer isso, né... qual e a sua visão de mundo e aí é mais pro background mesmo pessoal de cada um né, mas esse ego de ser sempre teacher centered, sabe? a aula que tem que acabar, tem que tirar esse ego do professor, a gente tem que trabalhar com uma ideia de construção coletiva... enfim...

Como é possível observar no excerto 11, há uma visão mais alinhada com uma percepção de conhecimento que não está pronto e prestes a ser “entregue” ao aluno, e sim é co-construído com e também pelo aluno(a). Tal visão também vai contra a ideia da criança como uma folha em branco a ser preenchida, ao contrário, considera a criança e seu repertório, bem como valoriza a construção de sentido feita pela criança.

5.6 Particularidades e desafios de se trabalhar neste contexto

Sobre as particularidades e desafios enfrentados por atuarem com inglês para educação infantil, as participantes trouxeram informações de cunhos variados. Abordamos estas colocações conforme as seguintes subcategorias: falta de apoio pedagógico e isolamento, escolas conteudistas, submissão das escolas com relação aos pais das crianças, desvalorização do inglês nas escolas de Educação Infantil, a questão afetiva.

5.6.1 Falta de apoio pedagógico e isolamento

A primeira que apresentamos aqui é a falta de apoio pedagógico, o isolamento sentido por elas nas escolas:

Quadro 16 - Excerto 12

Tereza: "... você não tem o apoio pedagógico, e aí eu sofri muito nesse primeiro ano nesse ano porque eu me sentia muito sozinha, você se sente muito sozinha... não tem ninguém, ninguém fala inglês, ninguém sabe dar aula de inglês, eles sabem de Educação Infantil, mas de inglês eles não sabem...aí eu me sentia muito sozinha, aí eu fiquei lá um ano né, e no final do ano eu tava muito cansada de algumas coisas, que você, você não tem apoio, você não tem nada, aí você fica... eu criava meu material, igual você falou... você pede e eles dão, mas aquela coisa muito... porque assim você tá dentro do sistema deles, mas ao mesmo tempo você tá fora..."

Larissa: "Eles julgam o seu jeito de dar aula, porque você não é pedagoga, você é da área de Letras...até nas questões do dia a dia mesmo... por exemplo você fala assim você quer trabalhar uma coisa assim mais livre com a criança aí o que você ouve é "Ahhh mas você consegue fazer isso porque é a aula de inglês é só 40 minutos, vai fazer isso todo dia com as crianças", como se a sua aula não validasse o fato de você conseguir fazer com as crianças e outras pessoas não..."

Ingrid: "As regentes se sentem donas da turma, você é uma intrusa ali na sala, você tá lá de vez em quando."

Tereza, Larissa e Ingrid trazem no excerto 12, em suas falas, o quão complexa é a situação do inglês nas escolas de Educação Infantil, da falta de orientação e apoio pedagógico, que é exatamente o que muitas participantes disseram precisar, já que não tiveram esse conhecimento desenvolvido na época da formação inicial. A colocação de Tereza sobre estar dentro, mas ao mesmo tempo estar fora é um sentimento comum que apareceu durante a discussão, as participantes concordaram que é como se o inglês fosse, conforme dito por Larissa, “café com leite” na escola, ele só é visto para chamar atenção dos pais, mas não tem a estrutura e apoio necessário no dia a dia.

5.6.2 Escolas conteudistas

Outro aspecto apresentado foi o fato de muitas escolas serem conteudistas, ou seja, possuírem uma abordagem tradicional, com foco em cumprir todo o livro sem avaliar o processo de aprendizado, sobre isto, vemos no quadro 17:

Quadro 17 - Excerto 13

Ingrid: “...a gente não pode sair da proposta do material, a gente não pode deixar de fazer uma página do livro por mais que a gente considere assim não interessante praquele momento porque senão os pais enlouquecem, a escola pira, tem que fazer tudo que tá ali... tem que usar a metodologia... tem que usar o livro de cabo a rabo, todinho... tem que fazer cada página, eu posso até assim... seu achar que os meninos não podem fazer da forma que tá ali, eu posso alterar um pouco, a forma de fazer mas eu não posso deixar de fazer, de jeito nenhum, sempre tem gente observando as aulas pra ver se tá dentro da metodologia, pra ver se a gente não ta fugindo muito do que tá ali...”

A participante Ingrid argumenta o quanto se sente limitada por não poder atuar com autonomia e por isso se sente de mãos atadas, tendo que cumprir o que lhe é cobrado e orientado. Segundo ela, a cobrança de o livro ser todo completo se dá

inclusive dos pais das crianças que argumentam que como estão pagando pelo livro, querem ele todo preenchido, o que nos remete a ideia problemática de livro didático como algo que precisa ser consumido.

5.6.3 Submissão das escolas com relação aos pais das crianças

A falta de autonomia levantada por Ingrid e por outras professoras, ao trazem a questão das escolas serem conteudistas, se agrava pela excessiva submissão das escolas com relação aos pais das crianças, o que se torna mais um dos desafios. Quanto a isso as participantes acrescentam:

Quadro 18 - Excerto 14

Tereza: Acho que isso é falta da escola ter uma posição uma postura sabe, porque quando fala “Ahh porque os pai”, tá mas os pais entendem a proposta? Entendem o que que é pra fazer?...

Ingrid: “ Pra mim sem sombra de dúvida o maior de desafio são os pais, não é nem tanto as crianças na sala de aula, porque com as crianças eu me deo muito bem quase não tenho problema, tipo assim ahh desafio, comportamento pra mim não é desafio, você vai moldando com o tempo vai resolvendo... ruim mesmo é os pais... que tenha aquela cobrança, tá pagando caro a mensalidade, fica ali em cima... ai...que quer o menino fluente, teve uma mãe de um aluno de quatro anos meu, na reunião de pais falou assim ‘todo mundo na minha casa é fluente e o João não está falando inglês assim como eu gostaria não, porque meu outro filho que está com 16 anos, na idade do João era quase fluente, porque ele não tá fluente ainda? ”

Ao cobrar que uma criança de quatro anos seja fluente na língua inglesa, vemos na fala da mãe o que já pontuamos aqui como sendo uma visão pragmática do estudo da língua por crianças, muito aquém das tantas outras possibilidades a serem exploradas neste ensino. Além disso, como bem pontuado por Tereza, falta um posicionamento das escolas em defender o projeto do inglês nas escolas com vistas emancipatórias. Rocha (2006) defende a importância de que o inglês nas escolas tenha a visão de colaborar com o desenvolvimento integral da criança, valorizando o

contato como “o novo”, as diferenças culturais, e as construções que elas “perspectivam”.

Ao contrário do que as outras participantes trouxeram até aqui, a participante Larissa traz em sua fala, que ela é apoiada sobre sua atuação quando nos questionamentos dos pais, segundo ela:

Quadro 19 - Excerto 15

Larissa: “As escolas que eu trabalho me bancam...eu posso ficar 2 meses trabalhando 1 livro... ehh não tem reclamação, e se tiver... raramente éhh nesses 6 anos sei lá umas 3 vezes uma pai ou uma mãe foi falar uma coisa e a í a própria escola foi a fala “Não... ela não tá... não é isso..”, primeiro que inglês na educação infantil na escola regular né, é pra você apresentar o inglês pra criança, a criança não vai sair dali fluente, igual ela não sai um matemático, ela vai aprender que existe a matemática né, então a escola banca essa postura e sabe que eu não vou enfiar vocabulário goela abaixo do menino, não vou ficar ali... ensinar uma frasezinha e mandar todos da turma repetir só pra eles chegarem falando isso em casa ...”

5.6.4 O paradoxo da valorização da língua inglesa nas escolas de Educação Infantil

Outro aspecto trazido quanto aos desafios encontrado pelas professoras em sua atuação ainda vale destacar o paradoxo da valorização da língua inglesa nas escolas de educação infantil, quando Larissa faz a seguinte colocação:

Quadro 20 - Excerto 16

Larissa: “... é triste falar isso, mas não é, o inglês não é uma coisa muito importante na escola, ele é importante se ele tiver dando errado, se tiver acontecendo algum problema, o inglês vira uma coisa importante na escola, mas se o inglês tiver tudo bem...é ele não é uma coisa que vai fazer com que a escola queira te mandar pro curso, ou queira trazer alguém pra falar com você porque só tem você, entendeu...”

A questão da desvalorização do inglês nas escolas de Educação Infantil se relaciona com a falta de apoio e isolamento apresentado no item 5.6.1, e também com os outros itens relacionados aos desafios deste ensino. Tal realidade gera uma reação em cadeia que se retroalimenta tendo como resultado uma escola que não valoriza o inglês e por isso não investe nestas professoras, professoras que se sentem isoladas e não possuem autonomia de trabalho inclusive por conta das escolas se submeterem as demandas dos pais e por terem uma postura.

5.6.5 A questão afetiva

Por fim, ainda sobre os desafios, gostaria de destacar a fala das participantes que apresentam a questão afetiva como um desafio:

Quadro 21 - Excerto 17

Larissa: “talvez éhh essa seja a única coisa que eu tenho que prestar mais atenção é essa questão da afetividade assim... que eu acho que você tem que ter o triplo com uma criança que com um adulto, com um adulto você pode ser mais sério chegar... a criança precisa dessa coisa do contato físico, de você elogiar, falar que ela tá bonita, que ela é inteligente, que a mochila dela é bonita... sabe, ela precisa dessa atenção assim maior...”

Ingrid: “... no caso que eu vejo no meu contexto daquele monte de menino que tem os de pais muito ricos que trabalham o dia inteiro, é carência, nossa você vê que eles tão muito carentes de alguém em casa pra instruir, pra conversar no final do dia, eles chegam com

muita saudade dos pais...”

Tereza: “ ...dependendo da idade também, o limite que você dá desse afeto e ao mesmo extrapolar e ficar muito confortável, né muito, achando que tudo eu posso opinar, porque claro, a gente dá o espaço, liberdade de criar as novas coisas, mas tem coisas que é ‘vamos isso aqui assim’, e as vezes eu acho que as vezes pode dificulta as vezes, a relação fica muito amigável e daqui a pouco tá meio ‘opa, pera aí, olha só não é bem assim’...”

É interessante perceber que Tereza pontua sua preocupação com o estabelecimento de limite perante seu posicionamento como professora com crianças pequenas, para ela é importante que haja um limite nesta aproximação. No entanto, sabemos que uma separação de forma bem objetiva com relação a afetividade na relação aluno – professor é muito complexa de ser alcançada, em especial quando lidamos com crianças tão novas, até porque, para além disso a afetividade é parte constituinte do desenvolvimento humano (VIEIRA, 2018).

5.7 Parâmetros Oficiais

Por fim, outro questionamento importante se deu quando aos parâmetros oficiais, com vistas a entender quais aspectos as participantes, com base em suas experiências e vivências, considerariam importante que constassem em parâmetros oficiais para o ensino de Inglês na Educação Infantil. As participantes informaram:

Quadro 22 - Excerto 18

Luma: “...ahh éhh o que eu acho importante: comandos, cumprimentos, frases do dia a dia como... o normal dos greetings, éhh... “oi, tudo bem?, eu tô bem, eu tô mal, eu tô preocupada, eu tô com fome, quero minha mãe” essas coisas assim que criança realmente fala, então comandos, cumprimentos eh hh coisas do dia a dia como comida, eh hh essas coisas.. ah hh eu acredito que... o que é importante também além do conteúdo pro professor de educação infantil éhh... é tá sempre, é muito amor que você tem que envolver na educação infantil, porque sem amor, sem carinho, sem afeto, nossa é muito difícil conquistar a criança porque eles sentem, eles... alguns são muito carentes... eles

gostam de abraçar... de interagir com você... então sempre ser muito atencioso.... muito mesmo... tanto pela questão do afeto, quanto pela questão de trabalho redobrado pra se atentar ao que eles tão fazendo, qualquer coisinha que eles pegam no chão eles podem colocar na boca, se machucam, podem se desentender com o coleguinha então é: a atenção dobrada, é sempre demonstrar um afeto, mesmo carinho não só pra uma criança mas pra todos, ehhh... e sempre colocar não só muito a parte prática mas sempre o coração, poxa, mas isso pra todas as faixas etárias sabe não é só pro infantil...”

Carla: “... Vou pensar e responder... Mas em primeiro lugar com certeza as habilidades humanas antes de letras e números, sentidos antes de vogais, sentimentos antes de saber todas as letras, habilidades motoras, conhecer o corpinho através de jogos, nada de apostila pra cortar e colar...”

As participantes Luma e Carla citaram a importância de questões humanas constarem nos parâmetros. Luma fala explicitamente do amor que deve estar presente, bem como os cuidados a serem tomados para manter as crianças seguras no decorrer das aulas. Já a participante Carla pontua especificamente a importância em se privilegiar as habilidades humanas em detrimento de habilidades instrumentais, que são foco do ensino de inglês quando a concepção de língua está mais relacionada com uma visão mais tradicional da língua de forma cartesiana e homogênea (LEFFA, 2012)

Outra participante sugere a importância de as professoras terem subsídio para ensinarem por meio da ludicidade e ainda corrobora a fala das participantes anteriores quando cita que se deve ensinar a lidar com o emocional das crianças.

Quadro 23 - Excerto 19

Andressa: “Poderia ter algo de como usar brincadeiras para ensinar....ou ensinar as maneiras de usar algo diferente no emocional deles.. Acho q isso...”

Outra questão importante a constar, conforme as participantes Marcela e Karol, em um possível parâmetro oficial está relacionada com as diferenças, habilidades e possibilidades a serem exploradas nas diversas idades das crianças. E ainda, Karol apresenta uma preocupação com as questões administrativas a serem cumpridas

pelas professoras de Educação Infantil, e para as quais as mesmas não foram preparadas:

Quadro 24 - Excerto 20

Marcela: “Acho que poderia orientar quanto a ludicidade, as diferenças de cada idade, ideias e sugestões de recursos visuais que usamos muito no dia a dia...”

Karol: “...eu acho que assim direcionar éhhh... quais são as habilidades daquelas idades, então assim, o que que a criança é capaz de fazer naquela idade, ahhh ela consegue fazer esse tipo de raciocínio, ela consegue ligar uma coisa de um lado a outro, ela já tem uma coordenação motora X, fina é uma mais... uma mais eu não sei os nomes que eles falam, mas assim...é uma mais grosseira, é uma coisa mais fina, mas perfeita então assim, colocar as idades assim, as habilidade que a criança tem pra você saber o que que você faz, então assim... eu fico meio perdida as vezes, logo no começo eu ficava muito mais perdida, eu já tô achando o meu eixo observando as regentes etc... mas eu ficava muito perdida as vezes eu queria fazer uma coisa com eles e aí eu falava “Vamos fazer isso”, e aí a regente chegava do meu lado e falava bem assim “Eles não vão consegui assim ainda não porque eles não tem essa habilidade X” e aí eu falava tá... “Então como que eu faço, me ajuda”... ehh... acho que essa coisa de dar essa direção assim, as habilidades de cada idade, não vou falar o tipo de linguagem que isso é uma coisa que cê vai pegando, mas acho que até poderia, o tipo de linguagem... éhhh o jeito de você lidar, como é que eu vou formular isso, por exemplo num curso de inglês a gente tem X tempo pra dar Y coisas, ali não... você tem um tempo, escola regular eu tô aprendendo dessa diferença de curso de idiomas né, é uma coisa que é um pouco mais relax, se não der pra fazer hoje não tem problema, a gente faz amanhã... então acho que mostrar essa coisa da diferença de um curso de idiomas pra um ensino regular... mas acho que é basicamente isso, pra dar um guia pra pessoa vir um pouco mais relaxada, sabe que vai dar tudo certo rsrs, eu tô começando a colocar isso na cabeça... tudo vai dar certo né... e outra coisa, colocar lá a questão de toda a parte administrativa que a gente tem que fazer em relação ahhh ao ensino né, você tem.... pauta né, diário de classe, você tem planejamento pra entregar todo mês, que a gente não tem no curso de idiomas, então a gente chega super cru, tudo bem que cada escola tem um jeito de fazer planejamento mas assim, você tem que entregar um planejamento do dia X, você tem que fazer as atividades do mês seguinte e entregar até o dia , acho que essas coisas assim deviam vir num manualzinho rsrs pra professoras, porque você vai descobrindo isso aos pouquinhos, tem muita coisa administrativa no ensino regular que as vezes a gente não tem numa escola de idiomas, a gente simplesmente tem aquela coisa fazer chamada, corrigir os exercício, dá a prova,

nota e aí você coloca isso tudo no sistema, na escola regular tem algumas coisinhas a mais e que dão todo toque diferente, né, que mostram essa coisa que é bem diferente do ensino regular pra um curso de idiomas , mas acho que... tem mais algumas coisa...eu acho que no parâmetro, uma base curricular devia ter alguma instrução sim, pelo menos as habilidades que a criança tem , e as vezes assim como lidar éhhh pra preparar a gente um pouquinho melhor pro que a gente vai encontrar em sala de aula, eu acho que um pouquinho dá uma pincelada de , de como... eu não diria como lidar com essa faixa etária, mas acho que algumas dicas as vezes até de como lidar, de como se aproximar de uma criança, porque tem gente que não sabe por exemplo que pra conversar com uma criança pequena você tem que abaixar, ela conversa de cima naquele grau de autoridade sabe, acho que essas coisinhas essas dicas seriam muito interessantes...”

Segundo Amanda, é importante trabalhar a questão cultural, os paralelos entre as línguas materna e estrangeira, e temas transversais por exemplo. No entanto, é contraditório em sua fala quando a mesma cita a importância de um ensino que deva fazer sentido para a crianças, relacionado com seu dia a dia, e nesse momento ela cita a neve como exemplo:

Quadro 25 - Excerto 21

Amanda: eu vou falar assim pelo que eu conheço, né pelo que eu trabalho com as crianças, pelo que eu vejo que outras professoras compartilham, eu acho muito que , e até mesmo as próprias crianças, elas conhecem e gostam de trabalhar, que são: as cores, cumprimentos, expressões... éhhh...rssrs aí meu Deus é muito... os animais, família, é até mesmo acho bacana algumas histórias, éhh... livros em inglês, as datas comemorativas do próprio Estados Unidos, as vezes é bacana levar pra sala de aula até porque é obrigatório no ensino da cultura afrodescendente indígena no Brasil também seria bacana, se fosse, não digo obrigatório mas sim levar, talvez sim pra que todos conheçam, levar a cultura inglesa pra sala de aula , eu acho muito bacana... então: as cores, animais, frutas, até mesmo alimentos do dia a dia porque o bacana é você trabalhar com coisas na educação infantil que fazem parte do dia a dia da criança, né... igual por exemplo a gente não tem neve aqui, mas eles sabem que quando eles forem na Disney, né lá é um país onde tem neve, então as vezes quando eu levo algum card que tenha a neve eles falam “Tia, lá na Disney tem”, então eu acho muito

bacana né... idade... ahhh não sei rsrs, éhhh brinquedos que eles tem muito contato o próprio ambiente da escola, eu acho que tem várias coisas interessantes possa, que pode sim ser trabalhado só que éhh de acordo com faixa etárias, éhh... respeitando o limite delas.... éhhh... falar um pouco sobre essa relação da língua estrangeira, da língua inglesa com... com a língua... a própria língua ahh falada aqui né, a materna, éhhh também deveria falar assim um pouco do, do papel que ela possa gerar, que isso vai contribuir na sociedade por mais que... éhhh são , é na Educação Infantil, mas sim é fala, porque isso estimula a criança, então da importância das coisas que a gente tava falando, da didática dos matérias que o professor vai utilizar... por serem, por serem crianças éhhh sempre estar inovando, dá um norte pro professor porque por mais que esse documento, o parâmetro ele não ... ele não te...perdão...ele não tá planejado pra você dar aula ele é um norte, né então seria muito bacana, sobre... mais o que deixa eu ver... éhhh até mesmo possa porque igual lá na época da faculdade a gente tinha os temas transversais isso é muito bacana na Educação Infantil também existe essa relação, então éhhh... conduzir o professor a trabalhar até com a própria escola éhhh as vezes o conteúdo que tá sendo abordado na sala de aula, se o professor conseguir fazer essa ligação com eles só que na língua inglesa, isso é muito bacana... ehhh... eu não sei rsrs, eu acho que seria mais voltado pra essa área mesmo, essas coisas que eu disse... não sei estão correta, né me perdoa mas assim eu acho que deveria conter também a questão da orientação didática né, de dar um direcionamento pro professor, éhhh estimular o professor a buscar mais , a ter outras, outros meios de didática e não só aquele método livro, sair um pouco fora dessa visão conteudista e trabalhar coisas mais práticas com eles, eu acho que é mais ou menos isso, desculpa se eu não soube expressar corretamente....”

Se verificado com atenção, apesar de apresentarem uma preocupação relacionada ao emocional da criança, são recorrentes falas por parte das participantes que estão relacionadas com questões econômicas, ligadas a empregos, viagens, mundo globalizado, e nesse caso, vale ressaltar a importância de se refletir quanto a essa visão da língua estrangeira como salvadora, e que como tal, estudar a mesma é algo quase que determinado. Além disso, considero importante ressaltar novamente a

limitação de se pensar no aprendizado de uma segunda língua como algo que trará benefícios para o futuro, e não para o presente desta criança.

Outras colocações sobre possíveis parâmetros que regulamentassem e guiassem as professoras no ensino de inglês para educação infantil são expostos no quadro a seguir:

Quadro 26 - Excerto 22

Tereza: eu acho que alguma coisa voltada pras experiências do dia a dia, claro números... cores... as coisas concretas da Educação Infantil básicas né, e também as mais objetivas, mais abstratas mas eu acho que tudo de uma forma mais palpável, eu acho que isso devia ser assim o fundamental... primordial, assim não pode não ter isso, sabe?! Porque... eu por exemplo o material que eu crio eu não gosto de criar imagens só, eu crio a coisa... dá trabalho? Muito... é caro? Muito... mas a criança vê, encosta... você esconde debaixo da mesa, ela pega entende assim... então assim não uma palavra, é um objeto que ela tá vivendo... então acho que isso as coisas palpáveis, tirar o inglês dessa bolhinha de... “Nossa... meu filho sabe todas as cores”.... tá, mas não é só isso...

Larissa: ... e que mostrar que o inglês é vida real... esse ano no começo do ano eu trabalhei um livro com eles que se chama “*Little Cloud*”... aí éhhh eu trabalhei esse livro, e aí falava das nuvens que elas fazem várias formas né igual toda nuvem, e aí eu levei as crianças pro pátio assim da escola pra gente olhar... a aula era isso eu contei a estória numa aula a aula seguinte era isso “Vamos olhar as nuvens”, só isso... a gente deitou no pátio ficava olhando “Ahh lá aquela ali tem forma...”... e falava em português nessa momento, mas o que eles sabiam falar inglês falava... então assim nesse momento eu tava trabalhando vocabulário porque o que eles não sabiam falar eu repetia em inglês pra eles, eu tava trabalhando várias coisas linguísticas, mas a gente tava deitado vendo as nuvens do céu, sabe... é uma coisa palpável mas as vezes você nem precisa comprar e trazer, é uma coisa real, existe ... é a natureza... as metodologias

Ingrid: É uma pergunta difícil porque até hoje eu não me guiei...

Após ouvir a colocação da professora Ingrid “ de que até hoje não se guiou”, a participante Larissa completa:

Quadro 27 - Excerto 23

Larissa: A gente tá se guiando... rrsrrsrs... mas eu acho assim, uma coisa que eu

tenho muita dúvida éhhh ainda hoje é isso até onde linguisticamente, até em questões motoras, essa idade é capaz de ir...será que eu tô forçando demais... será que seria mais interessante eu parar por aqui ou continuar, até coisas práticas será que é melhor eu ensinar 5 cores ou 15 cores...

Tais colocações das professoras mostram a realidade do que viemos discutido durante o trabalho, sobre as lacunas na formação de professores de inglês, no que tange à falta de abordagem deste ensino na Educação Infantil. As professoras trouxeram questões para um possível parâmetro oficial, que vão desde orientações relacionadas ao desenvolvimento da criança à importância de se apresentar e praticar um inglês mais “real” e que seja significativo para as crianças.

Por fim gostaria de finalizar o capítulo com outra colocação de umas das professoras sobre o sentimento perante a “falta” constante:

Quadro 28 - Excerto 24

Larissa: éhhh... a gente não sabe, porque não tem, não tem diretriz, a gente não tem isso na formação...então assim, mesmo que a gente faça vários cursos, mesmo que a gente tem igual aqui né, a gente vai sabe... violino do Titanic, cê tá tocando o violino mas o barco está afundando e você tá tentando ali sabe salvar... Não que a gente não tenha sucesso no que a gente faz, a gente tem, eu me sinto muito realizada no meu trabalho... a gente se sente realizada mas o tempo todo sente essa questão experimental, parece que o tempo todo a gente tá experimentando sabe..

A fala exposta no quadro 28 é um exemplo muito claro do que Kawachi Furlan (2019) descreve sobre o ensino de LEC no Brasil. Retomando o que vimos no capítulo 2, para a autora, o ensino de LEC no Brasil é marcado pela “falta”, seja de parâmetros oficiais, de formação de professores, ou de apoio e estrutura nas escolas, dentre outros. Ademais ainda segundo Kawachi-Furlan, toda esta falta é agravada pelas crenças e mitos sobre ensino de inglês para esta faixa etária e que

são agravados pelo posicionamento da mídia, pelos pais e mães das crianças e até pelas próprias escolas em busca de alunos.

No próximo capítulo iremos apresentar as considerações e encaminhamentos finais da pesquisa, no intuito de retomarmos os objetivos empreendidos e que foram alcançados e averiguar o que mais os dados nos elucidaram.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao início deste trabalho procurei apresentar a minha inquietação quanto ao tema, inquietação essa que nasceu de minha própria experiência. Mais do que encontrar respostas, minha intenção era conhecer um pouco de quem são as educadoras que atuam no ensino de inglês para a Educação Infantil na Grande Vitória, e ouvir delas o que consideram ser importante sobre suas atuações e contextos de trabalho. Busquei ainda deixar claro que não empreendemos aqui uma busca por respostas estanques, receitas prontas ou doutrinação sobre formas de se trabalhar o ensino neste contexto, não acredito em nenhuma dessas possibilidades, e esse foi um dos motivos que me levou a desenvolver esta pesquisa.

Finalizo este estudo me sentindo privilegiada pela oportunidade de ter conhecido as professoras que participaram desta pesquisa com tanta entrega e colaboração, e de fato expuseram suas ideias, sentimentos, anseios, vitórias e angústias. Com elas pude questionar concepções que trazia comigo e repensar também meu trajeto até aqui, e sigo, assim como minhas participantes, na batalha diária de uma educação com afeto, que acredita no ser humano, e em especial nestes pequenos seres humanos e em tudo que ainda são capazes de ser e realizar.

Chegando ao fim, por hora, apresento agora as considerações e encaminhamentos finais deste estudo. Para tanto considero importante retomar o trajeto percorrido, bem como as questões de pesquisa que embasaram este trabalho.

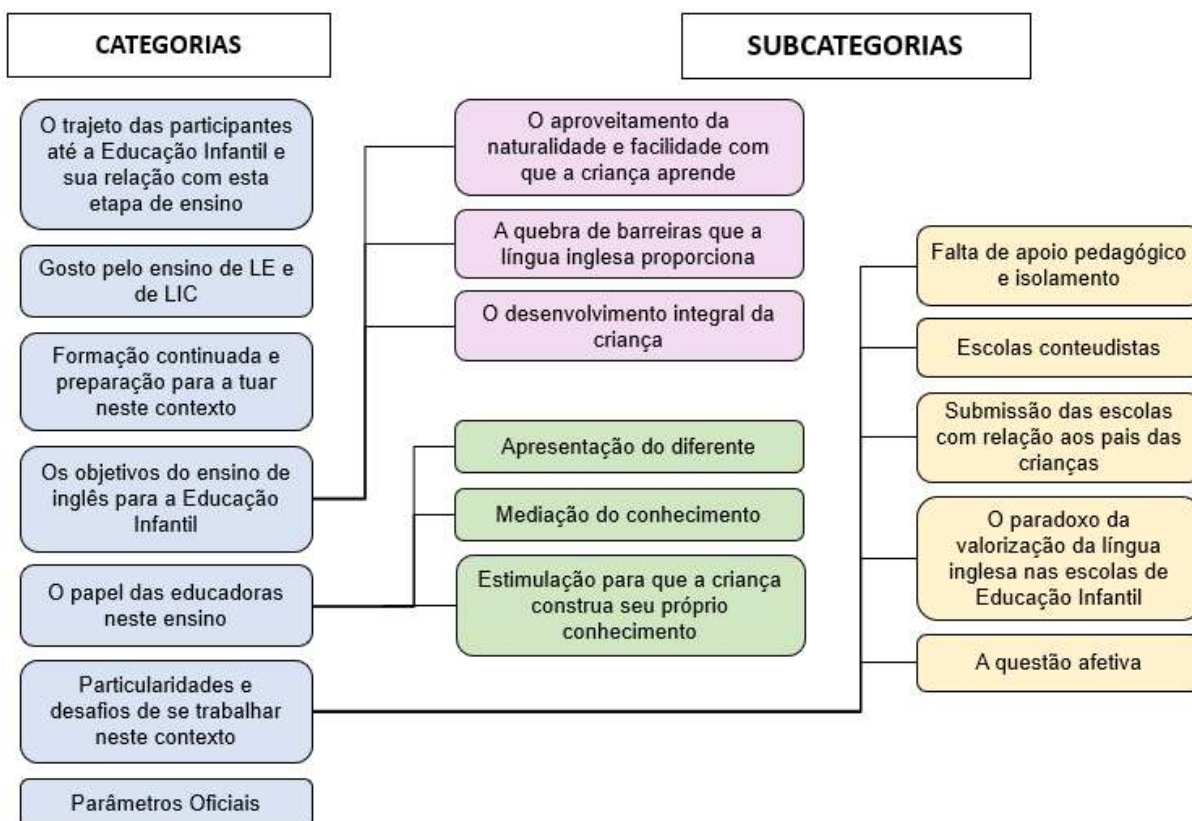
Dada a necessidade de compreender quem são as educadoras que atuam num campo de ensino tão disseminado nas escolas particulares, mas sobre o qual pouco se tem conhecimento quanto a formações, objetivos, papel das educadoras, e ainda, que lidam com um público tão específico no que tange o momento de vida e desenvolvimento, as demandas e necessidades inclusive físicas, entre outras questões; definimos que o objetivo geral visaria investigar a compreensão de professoras (as) de inglês para a Educação Infantil da Grande Vitória sobre a sua formação, sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e sobre os objetivos do ensino de LI para esta faixa etária (0 a 6 anos).

Desta forma, as questões de pesquisa que guiaram este trabalho se relacionam com este objetivo, sendo elas:

1. Como as professoras de inglês para Educação Infantil percebem o seu papel como professoras?
2. Como essas professoras percebem e sua própria formação inicial e continuada?
3. Quais são, para as participantes da pesquisa, os objetivos do ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil?

Na intenção de verificar os que os dados nos diziam buscamos analisa-los, e por fim decidimos aborda-los e apresenta-los conforme as seguintes categorias e subcategorias:

Figura 2 - As categorias e subcategorias de análise



Fonte: elaborado pela autora

Os dados nos mostraram que as professoras compreendem seus papéis de diferentes formas, algumas professoras trouxeram em sua fala que seu papel seria de “mostrar o novo” para as crianças, outras colocaram sobre a importância de serem “mediadoras do conhecimento, e por fim tivemos também a fala sobre cumprir o papel de “estimular a criança a construir seu próprio conhecimento”.

Nas falas sobre sua formação inicial e continuada apenas uma das nove professoras afirmou ter tido oportunidade de formação continuada, em específico numa escola onde atuou, e reconheceu que isso se dá de modo isolado. E ainda, duas professoras afirmaram não verem validade em cursos, ou por conta da teoria e a prática serem desconectadas ou por conta de sua formação pessoal já lhe proporcionar o que considera relevante e nunca encontrou curso que agregasse seu conhecimento.

Quanto aos objetivos de ensino, as participantes apontaram alguns objetivos que estão relacionados com o que elas trazem como: aproveitar a naturalidade e facilidade com que a criança aprende, a quebra de barreiras que o inglês proporciona e o desenvolvimento integral da criança.

Consideramos ter cumprido a missão aqui proposta, o que não quer dizer que o assunto esteja encerrado, ao contrário, compreendemos que os dados nos trouxeram ainda mais do que buscávamos encontrar. Logo ao início da geração de dados, percebi a riqueza contida na compreensão do trajeto destas professoras até o ensino de inglês na Educação Infantil, e nos chamou atenção o fato de nenhuma delas ter entrado para esta área de ensino de forma planejada. Além disso, uma das participantes atua na área mas afirma gostar de trabalhar com a língua portuguesa, enquanto outras afirmam não gostar de trabalhar com crianças pequenas.

Vale destacar o que as participantes apresentaram como desafios e particularidades de se trabalhar com a idade em questão. Segundo elas, existem desafios de várias ordens neste contexto de ensino, que vão pela falta de apoio e isolamento sentidos nas escolas, as escolas com foco exclusivo e excessivo no conteúdo e que interferem em sua autonomia de trabalho, o poder dos pais sobre as escolas, a

desvalorização deste ensino e as questões afetivas relacionadas ao público em questão.

Ao serem questionadas sobre o que vislumbrariam para possíveis parâmetros oficiais para o ensino de inglês para a Educação Infantil, as professoras trouxeram várias questões, dentre elas:

- A importância de o conteúdo estar relacionado ao dia a dia das crianças e suas realidades;
- A necessidade de afeto para lidar com crianças;
- O trabalho com habilidades motoras e consciência corporal;
- O trabalho com habilidades humanas: os sentidos e os sentimentos;
- O uso de brincadeiras e a ludicidade para ensinar;
- O reconhecimento das diferenças das crianças e suas habilidades de acordo com as idades;
- A orientação para preparação dos documentos de sala (pautas, diários de classe, planejamento);
- Maneiras de lidar e se aproximar das crianças;
- Consciência e valorização de outras culturas;
- Didática e metodologias atrativas;
- Abordagem menos tradicional de ensino, trazendo mais interação e experiências concretas para as crianças.

Entendemos que trazer as questões aqui apresentadas seja um pontapé inicial para pensar e refletir sobre parâmetros e sobre formações de professores de inglês para a Educação Infantil, e ainda, consideramos de extremo valor ter podido e conseguido buscar tais informações com professoras que atuam nas realidades das escolas, e que nos trouxeram um pouquinho do que vivenciam em suas salas de aula.

Espero que este trabalho possa colaborar com outras discussões e ressignificações para que possamos juntos construir um ensino de inglês para Educação Infantil mais alinhado com o mundo da criança, do agora, do interagir, do construir e do viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda. Analysing documentary realities. In: SILVERMAN, David. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. ed. Londres: SAGE Publications, 2004 [1997], pp. 56-75 (Cap. 4).

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. HUCITEC, 2006.

BORELLI, JDVP; PESSOA, Rosane Rocha. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, p. 15-30, 2011.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n.2, p. 81-109, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. 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>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** RECNEI.1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/recnei-vol1.pdf>>

BROWN. H. D. **Teaching By principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2 ed. London: Longman, 2001.

CAMERON, L. **Teaching Language to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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 1984-6576)**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 2, 2016.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. Routledge, 2005.

COLOMBO, C.S; CONSOLO, D. A. Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças: a qualidade do insumo oral. In: _____. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap 8, p. 207 - 224.

_____. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil**: cenários e reflexões. 1.ed. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.

COUTINHO. J.V. Um de olhar sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e o seu planejamento. Dissertação (Mestrado em Linguística). UERJ: Rio de Janeiro, 2017, 110 f.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage, 2009.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 141-162 (Cap. 5).

DE MELLO FERRAZ, Daniel ; MALTA, Liliane Salera. Contribuições das Filosofias da Linguagem e da educação para o ensino de língua Inglesa. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 202-222, 2017.IME

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.) Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-47 (Cap. 1).

DORNYEI, Z. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In: Dorneyi, Z. (Org.). **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University, 2007, p. 24-47.

FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. 2009. Formação de professores de espanhol no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **48**(2):353-365

FERRAZ, D. M. **Educação Crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FITA, E. C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 65 – 135.

FORTE, J. S. Ensino de língua inglesa para alunos de educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – UFRGS: Porto Alegre, 2010, 122 f.

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

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

_____. Por que quanto mais cedo melhor? uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GAZZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVAO, V. L. L.. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 22 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. . Building an EFL Curriculum for Young Learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**, v. 1, p. 92-101, 2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

GRADDOL, D. 2006. English Next. Plymouth, British Council, 128 p.

IBOPE. WhatsApp é o aplicativo mais usado pelos internautas brasileiros. 2015. Disponível em: <Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/whatsapp-e-o-aplicativo-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros/>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

JORDÃO, C. M. **Decolonizing identities**: English for internationalization in a Brazilian university. Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses, v.16, n. 1, p. 191-209, 2016.

_____. **ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta?** RBLA, Belo Horizonte, MG, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

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

JUNIOR, N. C. P.. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, v. 5, p. 9-20, 2010.

KAWACHI-FURLAN, C. J.. **Ensino de Gramática em Aulas de Inglês – Língua Estrangeira: Relações entre Cognição Relatada, Prática Pedagógica e Contexto.** Tese (Doutorado em Linguística). UFSCar: São Carlos. 2014. 292 f.

KAWACHI-FURLAN, C. J. Educação Crítica e formação de professores de língua inglesa para crianças. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Vitória, ES, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** .- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Training Teachers or Educating a Teacher. In: JAMES, E., STERN, H. H.; STREVENSON, P. (eds.) **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, p. 264 – 274, 1983.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P (Org). **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In:_____. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007, p. 15 - 41.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012. ISSN 2237-2083.

LEMES, F. M. M. Formação crítica docente e seu reflexo no ensino crítico de inglês para crianças: experiências transformadoras. In: _____. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap 6, p. 151 - 175.

LEMES. F.M.M. Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental, Ano de Obtenção: 2014. UFG.

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: ROCHA, C.H; BRAGA, D.B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 195 – 213.

LEVAY, P. Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado-EADTEC-UFRPE.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, June 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200004>.

MALTA. L. S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFES: Vitória, 2018, 128 f.

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B.. Ensino de Inglês na Escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). – USP: São Paulo, 2010, 167 f.

MELLO, M. G. B. Política Pública para implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o exemplo de Rolândia, PR. In: _____. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap 9, p. 225 - 251.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: Métodos ou Ética?. In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org). **Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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

_____. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MICCOLI, L. **Experiências, Crenças e Ações: uma Relação Estreita na Sala de Aula de LE**. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010, p. 135 – 165.

MISHLER, Elliot. Research Interviews as Speech Events. In: _____. **Research Interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1996, pp. 35-51 (Cap. 2)

MONTE MÓR, Walkyria . A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. **CROP** (FFLCH/USP), São Paulo, v. 11, 2006

MOON, J. **Teaching English to Young Learners: the challenges and the benefits**. London: British Council, 2005

MOURA, S. A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M. E. Alguém como nós: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. Dissertação (Mestrado Profissional em Letra Estrangeiras e Modernas). – UEL: Londrina, 2016,45 f

PÁDUA, L.S. O portfolio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). UEL: Londrina. 2016, 57 f.

PARMA, Alan Febraio et al. Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor". 2013.

PENNYCOOK, A. The myth of english as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=K2jTpJBQm0gC&oi=fnd&pg=PT106&dq=the+myth+of+english+as+an+international+language++disinventing+and+reconstituting+languages&ots=PkmTXTsUEu&sig=eGiyV6HE5Ot5ielh_uXT3mUPXGo#v=onepage&q=the%20myth%20of%20english%20as%20an%20international%20language%20-%20disinventing%20and%20reconstituting%20languages&f=false. Acesso em: 25 mar. 2019.

PERÄKYLÄ, Anssi. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In: SILVERMAN, David. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. ed. Londres: SAGE Publications, 2004 [1997], pp. 283-304.

PEREIRA, Juliana de Carvalho Moral Queiroz et al. O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente. 2016.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.

PIRES, S.P. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S; MULLER, V. (Orgs). **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004, p.19-42

PLACCO, V.M.N.S. 2006. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: A. M. SILVA; L.B. MACHADO; M.M.de O. MELO; M. da C.C. de AGUIAR (orgs.), **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, p. 251-261.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani / organização Luiz Paulo da Moita Lopes**. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês da escola pública**. Pelotas: Educat, 2005, p. 37-48.

_____. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2ª. edição, 2019, p. 9-12.

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

_____. Foreword. In: BLAND, J (org.). **Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds**. London: Bloomsbury, 2015. p. XI-XII. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316715836>. INTRODUCTION to Teaching English to Young Learners Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds. Acesso em: 10 abr. 2019.

REIS, R. F. Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UEL: Londrina, 2018, 233f.

ROCHA, C.H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a. a 4a. séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas , Campinas -SP. 2006.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani / organização Luiz Paulo da Moita Lopes. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SACKS, H. Notes on methodology. In: J.M. Atkinson & J. Heritage. **Structures of social action**. Studies in conversation analysis. 1984, p.21-27.

SANTOS, A. P. L. D. (2016). A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

SANTOS, Boaventura de Souza .Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor ?**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de

Linguagem). Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. **Teachers of English to young learners: expected theoretical and methodological knowledge**. Trab. linguist. apl. [online]. 2009, v.48, n.2, pp. 333-351.

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

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

SELBACH, Helena Vitalina. **Do ideal ao possível: The Crazy Car Story: um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014.

SILVA, Amanda de Oliveira. Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos. 2014.

SILVA, Samanta Malta Pereira da et al. Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil. 2015.

SUZUMURA. D. Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para a adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático 'cookie and friends starter'. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras e Modernas). – UEL: Londrina, 2016,242 f.

SZUNDY, P. T. C. Prefácio. In: TONELLI, J.R.A.; PÁDUA, L.S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J.R.A.; PÁDUA, L.S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: _____. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap 1, p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65- 76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 9, n. 1, 2017.

TUTIDA, A. F. ; TONELLI, J. R. A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o Estado do Paraná. In: IX SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. Anais IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina, 2014. v. 1. p. 744-752.

VALIATI, Márcia Elisa. **Tudo começa com as crianças**. Revista Pátio Educação Infantil , Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

VIEIRA, C. A. C. Entre cenários... crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2018.

VIEIRA, Camila Andrade Chagas. Entre cenários... crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa. 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

VILLANI, F. L. **A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I nas escolas regulares**: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. Recorte. UNINCOR, v. 10, n. 1, p. 1-20, jan./jun., 2013

WILKINSON, Sue. Focus group research. In: SILVERMAN, David. **Qualitative research**: theory, method and practice. 2. ed. Londres: SAGE Publications, 2004 [1997], pp. 177-199 (Cap. 10)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGEL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ O ensino de inglês para a Educação Infantil: A visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino”, sob a responsabilidade da mestranda Marina Marcia de Freitas Rosa.

JUSTIFICATIVA

Com base na falta de parâmetros que definem a obrigatoriedade e os objetivos, e balizem a prática do ensino de língua estrangeira para criança (LEC) em crescente demanda, acarretando em diversas consequências, a presente pesquisa visa contribuir para o campo de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de LI para crianças no Brasil, bem como para os estudos de formação de professores que atuam no contexto de LEC no país.

OBJETIVOS

Esse Projeto tem o objetivo principal de fazer um levantamento da visão de professores de inglês para a Educação Infantil sobre sua formação, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino de LI para esta faixa etária e os parâmetros oficiais.

PROCEDIMENTOS

Os procedimentos utilizados para tal estudo serão a aplicação de questionários para professores de Inglês para Educação Infantil da Grande Vitória e serão também conduzidas entrevistas (com duração previstas entre 30 minutos a 1 hora) a um grupo menor de professores, que serão selecionados de acordo com as respostas registradas no questionário.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorrerá por meio de coleta de dados em locais preestabelecidos com os participantes, de acordo com suas disponibilidades de horário e deslocamento, ao longo do primeiro semestre de 2019.

RISCOS E DESCONFORTOS

Uma vez que os participantes terão que responder e expor suas opiniões sobre suas concepções com relação ao ensino de LEC, de seu papel nesse processo, os objetivos de ensino e os parâmetros oficiais; alguns podem se sentir desconfortáveis no processo.

BENEFÍCIOS

Com base nos resultados, esta pesquisa espera contribuir para o campo de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de LI para crianças no Brasil, e em especial no Espírito Santo, bem como para os estudos de formação de professores que atuam no contexto de LEC no país

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Caso o participante precise imprimir documentos ou tenha quaisquer outras despesas para participar da pesquisa, ele será ressarcido ao comprovar os gastos.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO E DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Marina Marcia de Freitas Rosa pelo e-mail marina.mfrosa@gmail.com, ou pelo celular (027) 99299-9829. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (027)3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas. Além disso, declaro que estou ciente de que as informações prestadas por mim serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente

ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local, Data

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “O ensino de inglês na educação infantil: a visão do professor sobre sua formação, objetivos de ensino e parâmetros oficiais”, eu, Marina Marcia de Freitas Rosa, declaro ter cumprido as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Local, Data

Pesquisador

Local, Data

Orientadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGEL)

Pesquisa de Mestrado intitulada: “O ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE EDUCADORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO, SEU PAPEL COMO PROFESSORAS E OBJETIVOS DE ENSINO”

Pesquisadora: Marina Marcia de Freitas Rosa

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia J. Kawachi Furlan

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual é o seu nome completo?
2. Qual o seu endereço de e-mail?
3. Quantos anos você tem?
4. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de inglês para crianças?
 - a) Menos de 1 ano.
 - b) De 1 – 2 anos.
 - c) De 2 – 3 anos.
 - d) De 3 – 4 anos.
 - e) De 4 – 5 anos.
 - f) Mais de 5 anos.
 - g) Outros: _____
5. Qual é a sua experiência com o ensino da língua inglesa?
 - a) Professor(a) em escola regular de educação infantil.
 - b) Professor(a) em curso de inglês para crianças.
 - c) Outros: _____
6. Qual é a faixa etária dos seus alunos?
 - a) De 1 – 2 anos.
 - b) De 2 – 3 anos.
 - c) De 3 – 4 anos.
 - d) De 4 – 5 anos.
 - e) Mais de 5 anos.
 - f) Outros: _____
7. Qual é o seu grau de instrução?

- a) Graduado(a) em Letras - Inglês.
- b) Graduando(a) em Letras - Inglês..
- c) Graduado(a) em Letras Português - Inglês..
- d) Graduando(a) em Letras Português - Inglês.
- e) Estudante de Pós Graduação na área de ensino de línguas.
- f) Outros: _____

8. Caso graduado ou graduando em Letras Inglês ou em Letras Português - Inglês, em qual instituição? (Ex. UFES, Saberes, UVV)

9. Você participa/já participou de algum curso de formação de professores voltado para o ensino de inglês para crianças?

- a) Sim.
- b) Não
- c) Outros: _____

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

11. Por que escolheu trabalhar com ensino de inglês para crianças?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENREVISTAS E GRUPO FOCAL



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

Pesquisa de Mestrado intitulada: “O ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE EDUCADORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO, SEU PAPEL COMO PROFESSORAS E OBJETIVOS DE ENSINO”

Pesquisadora: Marina Marcia de Freitas Rosa

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia J. Kawachi Furlan

ROTEIRO DE ENTREVISTA E GRUPO FOCAL

1. Como (de que forma) você começou a trabalhar dando aula de inglês para a Educação Infantil?
2. Há quanto tempo trabalha dando aula de Inglês? E desse tempo há quanto dando aula para a Educação Infantil?
3. Em qual contexto você trabalha? Escola Regular? Escola de Idiomas? E em qual localidade?
4. Qual é a faixa etária dos seus alunos?
5. Quais são as particularidades de se trabalhar com esta faixa etária?
6. Se já deu aula para outra faixa etária, acredita que há diferenças com relação à Educação Infantil? Qual ou Quais são?
7. Como você se prepara para as aulas? Tem material didático definido pela instituição? Pode acrescentar ou modificar algo?
8. Já participou de algum curso de formação? Como foi?
9. Como compreende sua formação Inicial?
10. Como você compreende o seu papel como professora da Educação Infantil?
11. Quais são, na sua opinião, os objetivos de ensino de inglês para a Educação Infantil?

12. É do seu conhecimento se há algum Parâmetro Oficial que norteie o ensino de inglês para a Educação Infantil? Na sua opinião o que poderia ser vislumbrado em um Parâmetro?

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino de inglês na educação infantil: a visão do professor sobre sua formação, objetivos de ensino e parâmetros oficiais

Pesquisador: Marina Marcia de Freitas Rosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04003318.0.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.101.144

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo de Mestrado em linguística que apresenta em sua introdução que o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, em específico o Inglês, é tema de diversas pesquisas e estudos, tendo sido explorado em uma gama de aspectos que vão desde a análise e reflexões sobre políticas públicas para o ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2013; MELLO, 2017), técnicas e métodos de ensino (LEFFA, 1988; BROWN, 2001), adaptação e elaboração de materiais didáticos (LEFFA, 2007; ROJO, 2013), passando pelos estudos sobre motivação em sala de aula (MICCOLI, 2010; FITA, 2006), contemplando estudos sobre ensino crítico de línguas (FERRAZ, 2015; LEMES, 2017) e formação de professores (TONELLI, PÁDUA, 2017; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), dentre outros. Isto posto, fica clara a complexidade que reside no tema, podendo destacar desde as questões de poder relacionadas ao acesso à uma língua estrangeira e a questão da falta de formação inicial e continuada para os professores, que geram uma situação de exclusão, em especial aos alunos de escola pública (VILLANI, 2013). Para além destas questões, as últimas décadas foram marcadas pela disseminação do ensino de línguas para crianças, que também é um campo complexo, devido, dentre outras coisas, às especificidades da faixa etária. No ensino de LEC (Língua Estrangeira para Crianças), é necessário que o professor se atente à fase de desenvolvimento social, cognitivo, motor, emocional, às condições de abstração da criança, dentre outros fatores. Sobre o ensino específico de inglês para crianças, Cameron discorre É necessário nos desfazermos das generalizações, para descobrirmos o que há por trás das características do ensino de inglês

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 3.101.144

para crianças. Dessa forma, descobriremos que surgem relevantes diferenças no que tange o desenvolvimento linguístico, social e psicológico dos aprendizes, e como resultado precisamos ajustar a forma como pensamos a língua por nós ensinada e as atividades por nós utilizadas em sala". (CAMERON, 2001, p. 1, tradução nossa) Juntamente com os aspectos citados acima, existem outros fatores a serem levados em consideração quando o inglês é introduzido no início da infância. Um dos elementos principais compreende a identificação do objetivo deste ensino, e nesse caso é fundamental que haja consciência do professor sobre o papel do inglês no contexto em que os alunos estão inseridos. A consciência, por parte do professor sobre os objetivos de ensino, relacionados aos contextos dos alunos interferem diretamente nos posicionamentos deste professor em sala de aula, podendo ele atuar com foco a uma demanda mercadológica e instrumental, ou com cunho crítico e reflexivo, o que gera diversos benefícios para a criança como: habilidades comunicativas e linguísticas, habilidades cognitivas, consciência sociocultural, percepção do seu papel de cidadão, dentre outras (READ, 2003, tradução nossa) . É importante que o professor tenha a percepção da complexidade que engloba uma língua, dos conhecimentos e da cultura que ela representa. Afinal, uma língua representa uma forma de expressão no mundo, ou seja ela não é apenas um combinado de códigos para transmitir uma mensagem, na verdade ela vai além e por muitas vezes o que se vê no ensino de línguas é que Parece que esquecemos (se é que alguma vez soubemos) que uma língua não é um meio neutro para a transmissão de significados criados na mente de algumas pessoas e transmitida às mentes de outras pessoas. Uma língua é sempre um campo de reflexões, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, conhecimentos, e são também construídas pelas associações, ligações, relações feitas entre os significados; tais significados e relações são, por sua vez, o local onde as identidades são vivenciadas. Uma língua tem história, existe em territórios políticos, ideologicamente marcados e em constante mudança. (JORDÃO, 2016, p. 193, tradução nossa) Esta complexidade demanda do professor a formação e reflexão aplicadas a sua prática diariamente (FREIRE, 1987), e é a partir desta reflexão a respeito da importância da formação dos professores e da criticidade no ensino de línguas e com objetivo em sugerir parâmetros na/para a formação de professores, que iremos tratar neste trabalho". Esclarece que a pesquisa não possui hipótese. Em termos de fundamentação teórica seu projeto detalhado apresenta que o aprendizado de uma língua estrangeira tendo ele sido iniciado enquanto criança ou até mesmo já na fase adulta, traz diversos benefícios para o indivíduo, tanto no âmbito cognitivo quanto no emocional. Com o advento da Globalização, que gerou uma circulação maior de informações e pessoas, aumentando as possibilidades e necessidade de busca de conhecimento, e gerando maior contato e troca entre

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.101.144

as diversas culturas, cada vez mais, o foco no ensino-aprendizado de uma segunda língua se encontra nas crianças. Na verdade, conforme Nikolov & Curtain (2003) esta faixa etária está em voga no âmbito das pesquisas em ensino de línguas, o que não era recorrente em décadas passadas. Como consequência, se configura uma nova realidade onde há grande aumento na oferta de ensino de línguas estrangeiras (mais frequentemente o inglês, definido como objeto de estudo desta pesquisa) para crianças, (ROCHA, 2006; FORTE, 2010; VILLANI, 2013). Tal oferta é de grande valia, em especial porque a criança está em fase de pleno desenvolvimento, e conforme discorre Colombo e Consolo (2017, p. 207) A aprendizagem de uma segunda língua na infância possibilita inúmeros benefícios à formação de uma criança, os quais, compreendem desde o auxílio na evolução de habilidades comunicativas e cognitivas ao desenvolvimento de consciência metalinguística e de identidade plural [...] O contato com uma outra língua e cultura, propicia a percepção e reconhecimento do outro e formação da própria identidade e em consonância com Colombo e Consolo (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN) (1998, p. 19) defendem que O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social E ainda, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998, p. 63) estabelece que as escolas de educação infantil devem balizar suas práticas de modo a viabilizar que as crianças desenvolvam uma série de capacidades relacionadas ao desenvolvimento de autoconfiança e percepção de suas capacidades e limitações, desenvolvimento e valorização do cuidado com o próprio bem-estar, estabelecimento de vínculos afetivos e ampliação de relações sociais, dentre outras. Em observância desses objetivos, fica claro que o professor de LEC deve dominar conteúdos que vão além do ensino do idioma. É preciso dar conta de aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, valorizando o processo de construção dos conhecimentos, explorando as potencialidades das crianças e respeitando suas limitações. (ORIGE, 2010, p.37) Surgem a partir daí algumas questões de suma importância a serem consideradas, pois apesar de haver um aumento da oferta, ainda faltam investimentos em pesquisas e investigações, tanto em estudos sobre formação de professores de LEC, quanto no ensino de LI para esta faixa etária (LEMES, 2017). Os documentos oficiais brasileiros, em especial as Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), não estabelecem a obrigatoriedade de LEC, e deixa a definição desta oferta a cargo do municípios, sendo ela obrigatória apenas a partir do 6o. ano de Ensino Fundamental. Esta não obrigatoriedade

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.101.144

da oferta do ensino de línguas nos primeiros anos da infância pode acarretar uma série de problemas que vão desde a desvalorização do aprendizado de uma segunda língua na infância, até a falta de formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão nas salas de aulas. Diante deste cenário, Tonelli e Cristovão (2010, p. 66) apontam para uma “[...] escassez de cursos específicos que preparem professores de línguas para atuarem junto a crianças menores de doze anos [...]”, e defendem a necessidade e importância de que os cursos de Letras formem seus alunos adequadamente, de modo aos mesmos estarem aptos a atuarem neste contexto. Muito se vê em cursos e programas de formação de professores de línguas, uma preocupação e foco apenas nas metodologias e estratégias de ensino, o que acabam por não levar em consideração o contexto dos alunos, fator este que interfere diretamente nos objetivos a serem buscados, e as questões subjetivas que circundam o ensino-aprendizado de uma outra língua, em especial para crianças. Fica claro que no processo de formação de professores existem questões de grande importância a serem consideradas e desenvolvidas, como a capacidade de compreender e lidar com as demandas e características da infância, e tomar ciência e buscar alternativas para lidar com as questões sociais, políticas e ideológicas presentes na escola, e conseqüentemente na sala da aula de línguas. Em especial, numa realidade em que, devido, dentre outros fatores, às questões da ausência de políticas que regulamentam a oferta, “[...]o ensino de LEC é mais uma manifestação excludente à população brasileira.” (LEMES, 2017, p. 155). Em termos metodológicos para atingir os objetivos deste estudo, será feita uma Pesquisa Descritiva, seguindo os pressupostos desse tipo de pesquisa, conforme sugerido por Gil: As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2008, p. 28) Além disso, esse tipo de pesquisa, em alguns casos, “[...] têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]” (GIL, 2002, p. 42), o que está relacionado ao propósito deste trabalho. Para cumprir com tal propósito, será feito um levantamento das visões de professores de Inglês para Educação Infantil da Grande Vitória, com relação a esse processo de ensino-aprendizagem, o que trará um panorama da situação no Espírito Santo. O que caracteriza esse tipo de estudo é a interrogação diretamente ao público com o qual deseja-se buscar os dados sobre o problema estudado, e ainda, é uma modalidade de pesquisa que busca recolher informações de um quantitativo significativo do público pesquisado (GIL, 2002). É importante destacar que serão levantadas as visões de professores de Educação Infantil tanto da rede privada quanto da rede pública, com vistas a enriquecer o panorama da

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.101.144

situação do Ensino de Inglês para os primeiros anos da infância, e trazer a possibilidade de refletir acerca das diferenças e semelhanças entre as duas realidades de ensino. A coleta de dados será realizada por meio de Questionário, um instrumento comumente utilizado para coleta de dados devido, dentre outras vantagens descritas por Lakatos e Marconi (2003) e que se adequam a esta pesquisa, a possibilidade de alcance a um maior número de pessoas de forma simultânea e a abrangência a uma maior área geográfica. Ambos os benefícios de alinham ao objetivo da pesquisa. Serão também conduzidas entrevistas a um grupo menor de professores. Esses participante serão selecionados de acordo com as respostas registradas no questionário. Segundo Lakatos e Marconi (2003, P. 198), a entrevista "[...] é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica [...]", isso se dá por ser um instrumento de coleta de dados que dentre outros fatores conta com a presença do pesquisador, que precisa se manter o mais isento possível no decorrer do processo. Como metodologia para análise de dados evidencia que de posse dos destes, será utilizada para a análise uma metodologia mista de pesquisa, que é caracterizada pela "[...] coleta ou análise de dados quantitativos e qualitativos num mesmo estudo, onde há a busca de, em uma ou mais momentos da pesquisa combinar essas duas abordagens [...]" (DORNEY , 2007, p. 163, tradução nossa). A escolha por esta metodologia se deu pela compreensão de que a combinação das duas análises enriqueceria os resultados e reflexões. Como desfecho primário expõe que baseado nos dados coletados um possível desfecho para esta pesquisa será identificar que há uma deficiência na formação inicial dos professores de inglês, no que tange a preparação para atuar com crianças. Acreditamos que haverá variação na percepção do papel do professor e os objetivos de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo da presente pesquisa é fazer um levantamento da visão de professores de inglês para a Educação Infantil sobre sua formação, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino de LI para esta faixa etária e os parâmetros oficiais. **Objetivo Secundário:** Identificar se há e quais Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) do âmbito público da Grande Vitória que ofertam ensino de Inglês na Educação Infantil. Analisar as Grades Curriculares dos Cursos de Letras Inglês, das Instituições de Ensino Superior da Grande Vitória. Analisar os documentos oficiais quanto a oferta de LI para crianças na Grande Vitória. Coletar dados por meio de aplicação de questionários e entrevista com professores de inglês para Educação Infantil da grande Vitória.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.101.144

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Uma vez que os participantes terão que responder e expor suas opiniões sobre suas concepções com relação ao ensino de LEC, de seu papel nesse processo, os objetivos de ensino e os parâmetros oficiais; alguns podem se sentir desconfortáveis no processo. Benefícios: Esta pesquisa visa contribuir para o campo de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de LI para crianças no Brasil, bem como para os estudos de formação de professores que atuam no contexto de LEC no país. Ambas questões são urgentes em serem pesquisadas, dada a crescente oferta de aulas de línguas estrangeiras nos primeiros anos da infância (TONELLI; PÁDUA, 2017). Cada vez mais se configura a necessidade de pesquisas na área, pois graças a seu caráter recente e a ausência de diretrizes político-pedagógicas que balizem a implementação e as práticas em torno do tema, em nosso país "[...] os projetos de LEC não mantêm relação entre si e não estabelecem conjuntamente objetivos comuns[...]" (ROCHA, 2006, p.12). Ainda, segundo Brewster, Ellis e Girard (2002, apud ROCHA, 2006, p. 6- 7), essa realidade desconexa, descrita por eles como "colcha de retalhos", se dá na verdade, a nível mundial. Portanto, julgamos que esta pesquisa trará grandes contribuições para esta área de conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória estão coerentes com a legislação vigente. Os documentos foram analisados com base na Resolução 466/2012 CNS e não apresentam pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1226547.pdf	05/12/2018 10:14:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marina_Plataforma_corrigido.pdf	05/12/2018 10:13:32	Marina Marcia de Freitas Rosa	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Marina_Rosa_Versao_corrigida_	29/11/2018	Marina Marcia de	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.101.144

Assentimento / Justificativa de Ausência	NOV.docx	21:15:57	Freitas Rosa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma.pdf	03/10/2018 21:12:34	Marina Marcia de Freitas Rosa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 21 de Dezembro de 2018

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com