



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PPG-LETRAS**

WELMA OLIVEIRA DE SOUSA ROSA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA
DO 1º AO 5º ANO**

**PORTO NACIONAL, TO
2018**

WELMA OLIVEIRA DE SOUSA ROSA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO
1º AO 5º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras (PPG-Letras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig.

PORTO NACIONAL, TO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R7S8d Rosa, Wenhá Oliveira de Sousa .

Desafios e possibilidades na didática do cutê de língua inglesa do 1º ao 5º ano. / Wenhá Oliveira de Sousa. — Porto Nacional, TO, 2018.

142 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins — Câmpus Universitário de Porto Nacional - Câmpus de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Cílios Roberto Ludvíg

1. Língua Inglesa para Crianças. 2. Fundação de Professores. 3. Escala de Teinópolis. 4. Pedagógica Pós-Médica. I. Título

CDD469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS — A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio de stê e do currento é antoizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

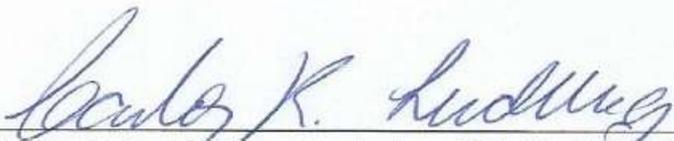
WELMA OLIVEIRA DE SOUSA ROSA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO
1º AO 5º ANO

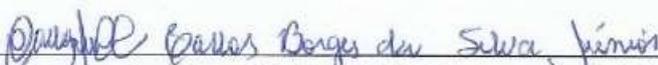
Dissertação apresentada a Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig

Aprovada em _____/_____/_____

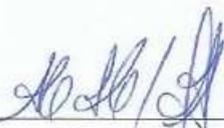
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig – UFT (orientador)



Prof. Dr. Carlos Borges da Silva Júnior (UFT/Araguaina) (Examinador Externo)



Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho (UFT) (Examinadora Interna)

Ao Vladimir, meu companheiro para todas as
horas. Sem você esse trabalho não seria
possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me fortalecido nos momentos mais difíceis. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tornou possível este sonho. Agradeço à Universidade Federal do Tocantins (UFT), por ter me permitido entrar para os caminhos da pesquisa e lembrar momentos doces da minha vida no antigo Campus da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), que hoje se instala e onde obtive meu diploma de graduação em Letras/Inglês. Agradeço ao Vladimir, meu esposo carinhoso e compreensivo. Sem ele nada disso teria sido possível. Às minhas lindas filhas, Giovanna e Julianna, que esperaram pacientemente pela ausência da mamãe em suas vidas. A toda a minha família, que sempre acreditou e torceu por mim, especialmente meus pais, Waldemir e Neilde, que, embora só com o ensino fundamental incompleto, ensinaram-me que o estudo seria a minha maior riqueza. Agradeço às companheiras e amigas que fiz nessa caminhada, minhas queridas “Zonzotas”, Karla Vitoriano, Lidiane Bernardo, Ludmila Corrêa, Marcia Letricia, Mírian Nichida e Suiane Silva. Saibam que vocês tornaram tudo muito mais leve! Aprendemos que chorar e sorrir faz parte e que no final tudo dá certo, basta acreditar. No nosso caso, rimos muito mais do que choramos, graças ao apoio de umas às outras, por isso o nosso clube das “Zonzotas”, que ao final teve direito a codinomes com todo o charme tocantinense. Agradeço ainda à Secretaria de Educação Municipal de Palmas (SEMED), por estar aberta à pesquisa em suas escolas. Meu muito obrigada à professora Adriana Capuchinho da UFT, que sempre se fez presente e esteve disponível mesmo após finalizada sua disciplina no Mestrado; ao professor Kelber Abrãao, também professor da UFT e responsável por ressuscitar em mim memórias afetivas, como professor no PNAIC. Agradeço também a todos os professores que participaram desta pesquisa e a todas as crianças que foram meus alunos, fonte de toda minha motivação. Finalmente, agradeço a todos os professores do Mestrado, por seus ensinamentos. Em especial, agradeço a Carlos Ludwig, por ter me orientado com primor, me acolhido em seu coração e compreendido meus momentos de ausências e meu tempo de produção.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar as contribuições e possíveis limitações da formação acadêmica em Letras/Inglês para a prática docente de Língua Inglesa para Crianças (LIC) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) do município de Palmas, bem como verificar se há políticas de formação continuadas ofertadas pelo governo e quais diretrizes curriculares, metodologias e materiais didáticos são aplicados na prática docente desses professores de LIC. Além disso, busca constatar como os professores estão lidando com esse desafio, uma vez que, na grande maioria, esses profissionais com formação em Letras/Inglês foram preparados pelas universidades para atuar somente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, inicialmente são apresentadas algumas considerações acerca das lacunas curriculares para a formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais. Em seguida, busca-se identificar aspectos das medidas que levaram à mudança do currículo das escolas estaduais do Tocantins, que passaram a ofertar LIC em suas escolas e quem são os atores nesse processo de ensino. A teoria em que o estudo foi desenvolvido foi a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), que considera o professor um intelectual que necessita de uma mudança de postura. Para tanto, deve deixar de ser mero consumidor de teorias produzidas por especialistas e ele próprio deve teorizar com base em sua prática, sugerindo alternativas para um ensino de línguas mais efetivo. Para colaborar com a discussão a respeito do ensino de LIC, outros autores foram selecionados: Brown (2000, 2007), Leffa (1988, 2001, 2006, 2011, 2013), Tonelli (2017), Almeida Filho (1993, 2000), Doninni, Platero e Weigel (2013), Reis (2017), Miccoli (2017) e Luckesi (2014). Os participantes da pesquisa foram três professores que atuam em três ETIs distintas, localizadas em diferentes regiões do município: duas ao norte e uma ao sul. A investigação mostrou que os professores participantes não receberam formação inicial adequada para atuar no ensino de LIC, ao mesmo tempo que os estudos apontaram que a universidade não é a única responsável pela formação do professor, em apenas quatro anos. Do mesmo modo, constatou-se a ausência de formação e educação continuadas ofertadas pelo governo municipal, além da falta de recursos materiais. Porém, apesar dos limites na formação inicial e continuada e dos obstáculos enfrentados, os professores das ETIs de Palmas têm consciência de seu papel formador e são inspirados pelo desejo de superar essas dificuldades. Dessa forma, a pesquisa demonstrou que é possível alcançar um ensino eficiente de LIC nas escolas públicas municipais se a Universidade, o Governo e a Gestão Escolar unirem forças para suprir as carências deixadas na formação inicial dos docentes que atuam na língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Língua Inglesa para Crianças. Formação de Professores. Escola de Tempo Integral. Pedagogia Pós-Método.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the contribution and possible limitations of Letras/English Language academic education in the teaching practice of English Language Teaching for Children (LIC) at 3 schools of full time period (ETI's) in the municipality of Palmas and to identify if there are policies of continuing education offered by the government as well as what curricular guidelines, methodologies and didactic materials are applied in the teaching practice of LIC teachers. In addition, it seeks to see how teachers are dealing with this challenge, since most of these professionals with major degree in Letras/English Language have been prepared by universities to teach only from 6th to 9th grade to Elementary School. Initially, were presented some considerations about the curricular gaps of Teacher's initial Education who works in the first grades (nursery school and first four grades of primary schools). Next, it seeks to identify aspects of the actions that led to the change of the state of Tocantins schools curriculum, which also started to offer LIC in their of first grades classrooms (nursery school and first four grades of primary school) from the academic year of 2017 and identify who are the actors in this teaching process. The theory in which the study was developed was the Post-Method Pedagogy (Kumaravadivelu, 2001) which consider the teacher an intellectual that needs a change of posture. In order to do that, teachers need stop being a simple consumer of theories produced by specialists and must himself theorize based on their practice, for a more effective language teaching. To support the discussion about LIC teaching, other authors were selected: Brown (2000, 2007), Leffa (1988, 2001, 2006, 2011, 2013), Tonelli (2017), Almeida Filho (1993, 2000) Doninni, Platero e Weigel (2013), Reis (2017), Miccoli (2017) e Luckesi (2014). The research participants were three teachers who work in three distinct ETIs, located in different regions of the municipality: two of them are located to the north and one to the south. The research showed that the participants in this study did not receive proper initial training to act in the LIC teaching, while at the same time the studies pointed out that the university is not the only responsible for all the education background of teachers, in only four years. In addition, the research revealed a lack of continuous education offered by the municipal government and also a lack of material resources. However, despite all the obstacles, such as material resources shortage, limitations in their initial Education and continuing education absence, ETI's English language teachers of Palmas are aware of their role and inspired by the desire to overcome these issues. As a result, the research demonstrated that it is possible to achieve an efficient LIC teaching at Palmas municipal public schools, if University, Government and School Management join forces to fill the needs left on the initial training of teachers who lecture from 1st to 5th grades of Elementary School.

Keywords: English Language to Children. Teacher's Education. Full Time Period School. Post-Method Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIAT	Centro de Idiomas Almirante Tamandaré
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ETI	Escola de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IVM	Instituto Vinte de Maio
LAC	Língua Adicional para Crianças
LE	Língua Espanhola
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa para a Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS REFLEXÕES	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Breve percurso dos métodos e abordagens para o ensino aprendizagem da LI	19
2.2	Os principais métodos e abordagens para o ensino de LI	20
2.2.1	Método da gramática e tradução ou método tradicional	21
2.2.2	Método direto.....	22
2.2.3	Método audiolingual ou método de guerra	24
2.2.4	Suggestopedia	25
2.2.5	Silent Way.....	26
2.2.6	Total Physical Response	27
2.2.7	Abordagem natural	27
2.2.8	Abordagem comunicativa	28
2.2.9	A pedagogia pós-método	30
2.3	Lacunas Curriculares, a proposta do PNAIC e suas aproximações com a Pedagogia Pós-Método	31
2.3.1	Aproximações do PNAIC e Pedagogia Pós-Método	37
2.4	Fatores afetivos e a ludicidade no ensino de LIC	39
2.4.1	Afinal, o que é ser criança?.....	39
2.4.2	O papel da ludicidade nos anos iniciais no ensino de LI.....	43
2.5	A formação e educação continuadas do professor	48
3	METODOLOGIA	55
3.1	A escolha metodológica	55
3.2	Participantes	57
3.3	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	58
3.4	A Escola de Tempo Integral no município de Palmas	59
4	ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1	O papel do professor	65
4.2	O papel da educação/formação inicial e continuada	76
4.3	O papel da infraestrutura, dos recursos didáticos e do lúdico no ensino de língua inglesa	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	104

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	113
APÊNDICE B – 2º QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	114
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	115
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES DAS ETI'S SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LIC	116
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISORA DA ETI SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LIC	117
APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIO DA ETI SOBRE A ROTINA ESCOLAR.....	118
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR DA SEDUC SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE LIC NAS ESCOLAS ESTADUAIS	119
ANEXO A – OFÍCIO 561/2017/SEDUC.....	120
ANEXO B – RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01	121
ANEXO C – REVISTA DE TEMPO INTEGRAL.....	124
ANEXO D – PARECER CME-PALMAS-TO Nº 004/2007.....	126
ANEXO E – ETI ALMIRANTE TAMANDARÉ	138

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

A minha experiência como professora de Língua Inglesa de Educação Infantil e anos iniciais em uma Escola de Tempo Integral (ETI) em Palmas me trouxe desassossegos em muitos momentos e me fez refletir sobre quais conhecimentos envolvem o ensino aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças (LIC), considerando que a universidade, em geral, não prepara o professor de Língua Inglesa (LI) para atuar nos anos iniciais, isto é, do 1º ao 5º ano, mas somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (EF). A princípio a pesquisa investigaria apenas as Escolas de Tempo Integral, entretanto, ao longo do estudo surgiram algumas inovações de políticas públicas na esfera estadual que nos fizeram rever o objetivo da pesquisa. Em 2017, as escolas estaduais do Tocantins passaram a ofertar o ensino de LIC em suas unidades de 1º ao 5º ano. Portanto, tendo em vista a crescente oferta da LIC nas escolas públicas do Estado do Tocantins, esta pesquisa investiga quem são os atores nesse processo de ensino, se há oferta de educação e formação continuadas pelo governo e a forma como esses profissionais estão lidando com essa realidade, com especial ênfase nas ETIs do município de Palmas.

Para Miccoli (2017, p. 78), há distinção entre formação e educação continuadas. A primeira – formação continuada – se restringe aos cursos realizados pelas universidades, os quais ao final são certificados junto ao Ministério de Educação (MEC) e são a continuação da graduação. Já a educação continuada não tem a formalidade da academia e não oferece titulação. Em sua maioria, são realizados pelas Secretarias de Educação Estadual ou Municipal para o desenvolvimento profissional dos professores e ascensão na carreira docente.

Inicialmente, nas escolas públicas de Palmas, somente as ETIs ofereciam em seus currículos a língua inglesa como disciplina obrigatória nos anos iniciais da Educação Básica. Por essa razão, esta pesquisa buscava essas unidades para esclarecer como era a realidade dos professores com esse público tão específico. Porém, no percurso desta investigação, especificamente no final de 2016, a Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC) reestruturou seu currículo e passou também a oferecer LI nos anos iniciais do EF, ou seja, 1º ao 5º ano. Para essa reformulação do currículo, a SEDUC reduziu uma aula no 9º ano do EF e quatro aulas no Ensino Médio,¹ de acordo com o Ofício nº 561/2017/SEDUC, o que gerou muitos questionamentos por parte dos professores formadores

¹ Ofício nº 561/2017/SEDUC (Anexo A).

das Universidades de Letras/Inglês, assim como dos professores em atividade docente. A SEDUC explica que o que ocorreu foi uma redistribuição das aulas de LI na Educação Básica Regular, conforme trecho do Ofício nº 561/2017/SEDUC, uma vez que passou a ser oferecida LI desde o 1º ano do EF:

- a) A nova Estrutura Curricular de 2017 mantém a disciplina com a mesma carga horária anterior, o que ocorreu foi uma redistribuição das aulas na educação Básica Regular.
- b) A disciplina passou a ser oferecida desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com uma aula em cada ano, totalizando cinco aulas.
- c) Houve a redução de uma aula no 9º ano do Ensino Fundamental e quatro aulas no Ensino Médio diurno (uma aula na 1ª série) e noturno (três aulas, uma em cada série) totalizando cinco aulas.

Portanto, após as implementações da SEDUC, nosso problema de pesquisa havia se tornado maior. Afinal, de que maneira as escolas estaduais haviam ampliado a oferta de LI para seus alunos? Quem seriam os atores nesse processo de ensino e quais critérios foram utilizados para inserir a LIC no currículo? Com essas perguntas em mente, retornamos ao projeto inicial e reformulamos o objetivo da pesquisa, que passou a incluir a formação inicial desses profissionais das escolas estaduais. Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: “De que forma se deu a implementação de LIC nas escolas estaduais do Estado do Tocantins e, de igual modo, como se deu a redução de aulas nos anos finais do EF e nível médio?”. A partir desse momento nos interessava também investigar de que forma as Universidades proporcionavam aos professores a possibilidade de atuar no ensino de LIC. Relativo a essa questão, Pires (2004, p. 20 apud TONELLI, 2017, p. 59) assinala:

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possuir conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira.

Tema idêntico é trazido à tona por Fernandez e Rinaldi (2009, apud TONELLI, 2017, p. 59), tendo em vista que o curso de pedagogia oferece formação sobre o desenvolvimento infantil, mas não oferece formação em línguas, por não ser essa sua finalidade. Além disso, o tema exposto por Tonelli (2017) é pertinente no que concerne à formação docente do curso de Letras/Inglês que, em geral, oferece formação de professores de língua estrangeira direcionada apenas para o ensino de alunos a partir do 6º ano e ensino médio.

O tema é relevante, por se tratar, sobretudo, de uma política de ensino de língua inglesa imposta pelas escolas públicas do Estado do Tocantins no ano de 2017. Considerando que os professores de LI, mesmo passando por toda a formação acadêmica, ainda se veem despreparados para a prática docente, o que dizer de professores que sequer tiveram formação na língua inglesa? A esse respeito refere Almeida Filho (2017, p. 14):

Os professores de línguas se orientam no seu trabalho a partir de um eu profissional que vai se consolidando ao longo do tempo. Esse eu é composto por ideias ou conceitos nucleados em uma filosofia ou abordagem que capacita o professor ou professora para ensinar. Digo capacita porque me refiro a uma preparação que ainda não é ensino. Para chegar às vias de fato, à prática ensinadora, os professores necessitam ainda evoluir, para configurar uma abordagem de ensinar [...].

Dessa forma, os questionamentos gerados por parte dos professores formadores e em serviço, receosos com os rumos do ensino de LIC no estado do Tocantins, não são vazios. E sobre essa discussão que se trava a respeito das normas da implantação dessa disciplina no currículo das escolas estaduais, Reis (2017) adverte para o fato de que, quando os espaços já estão constituídos, a (não) formação de professores de Línguas Adicionais para Crianças (LAC) pode acarretar problemas de ética, pois profissionais que não possuem formação específica na área estão assumindo papéis que não lhes cabem. Portanto, os atores que atuam diariamente nesses espaços devem ser preparados, ainda que minimamente, a fim de serem valorizados e de “tornar o ensino e a aprendizagem de LI para crianças uma prática cuidadosamente planejada, para o bem delas” (REIS, 2017, p. 70). Outrossim, o parágrafo 1º do Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010), que fixa o ensino fundamental de nove anos, assim define: “[...] nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais dos Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. Portanto, é indispensável que os professores de inglês sejam licenciados e tenham experiência com a língua, pois, do contrário, em vez de um ensino de qualidade, podem estar contribuindo para um futuro desinteresse dos alunos na LI. Nessa perspectiva, Cristovão e Gamero (2009, p. 240-241) mencionam um estudo de Pires, em que a autora cita os problemas de falta de material didático apropriado para essa faixa etária, bem como a falta de professores com qualificação profissional específica para o ensino de LIC. Para Pires (2004, apud CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009, p. 241):

[...] ambos os casos representam risco para a continuidade da aprendizagem dessa língua futuramente. Neste estudo, a autora apresenta fatores biológicos favoráveis ao aprendizado precoce da língua estrangeira, referindo-se à percepção fonética, afirmando que o aluno seria, portanto, capaz de adquirir a língua com fluência e pronúncias próximas à de um falante nativo.

A questão discutida no texto de Cristóvão e Gamero (2009) é sobre quais falantes serão esses a serem imitados? Nesse sentido, concordamos com as autoras, ao assim se referirem:

Se o aluno vai reproduzir a pronúncia desses professores, concordamos com o posicionamento da autora que considera essa exposição um risco para o futuro aprendizado da criança por acreditarmos que o professor de LIC deve ser altamente qualificado tanto no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, didáticos e estético-culturais relevantes para a interação com a criança quanto aos conhecimentos especificamente relacionados ao ensino de LIC (como conteúdo linguístico, procedimentos metodológicos sobre ensino de língua estrangeira, entre outros). (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 241).

Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa é investigar quem são os atores do ensino de LI dos anos iniciais nas escolas estaduais do Tocantins, bem como explicitar os efeitos da formação acadêmica em Letras/Inglês relacionada à prática docente nos relatos dos profissionais que atuam nas ETIs da rede municipal. Além disso, busca-se identificar se há políticas de formação e educação continuadas ofertadas pelo governo e quais materiais didáticos e diretrizes curriculares são utilizados pelos professores em sala de aula.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso coletivo (ANDRÉ, 2005, p. 19), que é “quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários”. Enquadra-se no estudo de caso instrumental, visto que “o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar” (ANDRÉ, 2005, p. 18).

O interesse em pesquisar a oferta de língua inglesa para crianças no município de Palmas e a formação dos profissionais que exercem sua atividade junto às crianças dos anos iniciais iniciou a partir da minha própria experiência, que em muitos momentos não sabia como conduzir aulas para as crianças de 6 anos. Para Minayo (2013, p. 16), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Foi assim que, com base em um desses contratempos da vida prática, dentre outros fatores contextuais, iniciei a minha jornada em busca da compreensão das especificidades do trabalho com crianças, considerando as características da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Explico: ao contrário do que ocorre em outros cursos, como Pedagogia, por exemplo, o curso de Letras/Inglês, em geral, não oferece formação/disciplina adequada sobre o desenvolvimento infantil, e muitas vezes, quando menos se espera, é lá, nos anos iniciais do EF, que os profissionais da área se veem atuando.

Os cursos de Pedagogia oferecem formação profunda sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem; “porém não oferecem formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo” (Fernández e Rinaldi 2009, p. 359). Por outro lado, os cursos de Letras se ocupam da formação de professores de línguas, materna ou

estrangeiras, mas concentram-se apenas nas teorias voltadas ao ensino/aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º ano. (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 66).

Embora com formação acadêmica na área e a vivência por algum tempo nos Estados Unidos da América, compreendi que de nada valeria todo o meu preparo se não tomasse um momento para reflexão. Portanto, sem generalizar ou tentar encontrar receitas prontas, a princípio busquei o encantamento das crianças e o meu próprio, por meio da ludicidade e, mais tarde, por meio de educações continuadas. Deu certo. Os alunos daquela escola saíam da aula dizendo que inglês “era muito fácil!”.

Contudo, naquele fatídico primeiro dia, ver-me diante de uma sala de aula de 1º ano com mais de vinte crianças de 6 anos de idade, todos enfileirados em suas cadeiras, ventiladores ligados a todo vapor. O barulho não ajudava a professora, de voz suave e baixa, isso sem contar a temperatura, já a quase 30 graus às 8 horas da manhã (era agosto e a temperatura na cidade de Palmas nessa época do ano é bastante elevada), crianças espertas, olhinhos muito vivos, confesso, tudo isso foi um tanto desesperador.

No que diz respeito aos aspectos estruturais da escola, eu estava realmente surpresa. A sala era ampla, havia cadeiras para todos e armários para os professores nas salas de aula. As instalações estavam em boas condições, a manutenção da escola estava em dia, enfim, a escola era muito bem cuidada. Como se pode perceber, a realidade docente não era tão ruim. Porém, de repente aquelas crianças vivas queriam cada uma fazer algo diferente e o material de que eu dispunha não fazia o menor sentido para elas.

Começavam ali as minhas inquietações. Lembro-me, como se fosse hoje, das horas passadas ao telefone e nos *sites* da internet em busca de materiais que dessem suporte para ministrar aulas para aquele público tão particular e das horas de reflexão sobre o que poderia ser feito para prender-lhes a atenção. Afinal, toda a estrutura da qual eu dispunha eram a lousa da sala de aula (sim, naquela escola havia a própria sala de inglês), e a voz, que como declarado é suave e baixa e ficava prejudicada com o barulho dos ventiladores e das vozes das crianças. Mas isso me motivou a pesquisar e, para resumir a história, é possível afirmar que foi com aquelas crianças que eu cresci como professora de inglês dos anos iniciais.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém-aprovada após três anos de construção (BRASIL, 2017),² tenha desconsiderado a LIC e o governo municipal ou estadual não tenha elaborado um documento que a regule, no município de Palmas, as Escolas de Tempo Integral oferecem essa disciplina em seu currículo desde 2007.

² Homologada em 20 de dezembro de 2017 e publicada em 22 de dezembro do mesmo ano (**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 145, Seção 1, p. 30-44).

Assim, após minha experiência, passei a me questionar acerca de quais conhecimentos, metodologias, abordagens e materiais de ensino aprendizagem os professores de LIC mobilizavam em sua atuação. Em sentido mais amplo, era preciso saber até que ponto a formação inicial contribui para essa prática docente, considerando que não há, em geral, no curso de Letras/Inglês, disciplina específica voltada para o ensino de LIC.

Dessa forma, partindo do consenso de que a formação/capacitação do professor em serviço deve se dar permanentemente, a pesquisa não aborda apenas a necessidade da formação inicial, em especial no caso dos professores de LIC das unidades escolares do Estado do Tocantins, mas também a necessidade de formação e educação continuadas ofertadas pelo governo municipal e estadual e as alternativas para a superação das lacunas existentes pelo próprio profissional docente. Para tanto, é imprescindível ao educador que produza saberes de seu próprio interesse e necessidade. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 18), ensinar exige curiosidade:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Para Freire (1996), é a curiosidade que move o professor. Segundo o dicionário *online* Aurélio (HOLLANDA, 2016), a palavra “curiosidade” significa: “1 - Tendência para averiguar ou ver; 2 - Desejo indiscreto de saber; 3 - Modo de executar trabalhos que não são da própria profissão; 4 - Gosto por coisas raras; 5 - Cuidado, esmero, zelo; 6 - Objetos raros; 7 - O que se cultiva em quintais ou hortas, junto das habitações”. Todas essas definições levam a um professor como um ser que busca sempre mais. Que não se furta à responsabilidade intelectual e não se contenta com sua experiência limitadora.

Assim sendo, este estudo buscou esses profissionais em três escolas de tempo integral (ETI), localizadas em diferentes regiões do município. Especificamente buscamos essas instituições pelo fato de todas elas oferecerem a LI³ nos anos iniciais em sua matriz curricular e os mesmos professores que, em sua maioria, receberam formação acadêmica para atuar

³ Resolução CME-Palmas-TO nº 1, de 27 de janeiro de 2011 (Anexo B).

apenas do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, na verdade estão atuando como professores de LIC. Diante disso, colocamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) De que maneira a formação inicial em Letras/Inglês contribui para o ensino de LIC do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? 2) Visto que os Cursos de Letras/Inglês, em geral, não oferecem a formação ou uma disciplina voltada para o ensino de LIC, quais os métodos e abordagens são empregados pelo professor em sua atuação docente? 3) Quais as diretrizes curriculares e os materiais didáticos utilizados pelo professor de LIC em sua prática docente?

Partindo desse objetivo geral, delineiam-se objetivos específicos para desenvolver esta investigação: a) Investigar as diretrizes, metodologias e materiais aplicados nas aulas de LIC nas escolas de tempo integral de Palmas; b) Identificar a aplicabilidade da formação universitária em Letras/Inglês e a educação e formação continuadas dos professores de LIC de 1º ao 5º ano; c) Explicitar de que modo se deu a ampliação da oferta de LIC nas escolas estaduais do Estado do Tocantins.

Na primeira parte deste trabalho, expus o motivo que nos levou à escolha desse objeto de estudo, ou seja, o fato de iniciar minha carreira docente ministrando aulas na rede pública de ensino de Palmas para crianças do 1º ao 5º ano. Para tanto, considerando que, apesar do título de licenciatura em Letras/Inglês, não julgava, naquela época, ter preparo para trabalhar com aquele público tão específico. Em seguida, apresentamos as perguntas e o objetivo que interessam a este estudo, quais sejam: a) Aos professores de LIC nas ETIs municipais de Palmas são ofertadas educação/formação continuada? b) Que diretrizes curriculares os professores das ETIs municipais de Palmas utilizam e de que materiais didáticos dispõem? b) De que forma se deu a implementação da LIC nas escolas estaduais do Estado do Tocantins e, de igual modo, como se deu a redução de aulas nos anos finais do EF e nível médio?

Nessa perspectiva, no Capítulo 1 descrevemos a fundamentação teórica em que este estudo se baseia. Nele, apresentamos outro importante ator deste estudo: a criança. Para tanto, examinamos os conceitos de “ser criança”, pelo fato de se tratar de conhecimentos que são fundamentais ao professor de LIC. Em seguida, discorreremos sobre “a relevância e a complexidade do desenvolvimento infantil”. Retomamos a questão do processo de ensino-aprendizagem com base em alguns princípios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁴ (BRASIL, 2013-2017), buscando refletir a respeito dos direitos de aprendizagens evidenciados durante todo o ciclo do Programa, relacionando-os à

⁴ Política pública do Governo Federal cujo objetivo é garantir a alfabetização plena de crianças até os 8 anos de idade em todo o território brasileiro, sendo suas ações integrantes organizadas em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012).

aprendizagem da LI. Por fim, considerando que existem dois personagens neste estudo de caso, apresentamos nossa principal figura: o professor e a sua realidade no ensino da LIC.

O Capítulo 2 ocupa-se da metodologia desta pesquisa, bem como aponta algumas reflexões pertinentes ao ensino aprendizagem de LIC. Inicialmente, apresentamos a base metodológica utilizada e dissertamos sobre o tipo de estudo realizado nesta pesquisa. Em seguida, descrevemos os participantes da pesquisa e os instrumentos empregados na geração de dados, relatando as estratégias e os mecanismos para análise. Ao final, examinamos a proposta da Escola de Tempo Integral, contrapondo-a com a realidade das ETIs implantadas na Capital Palmas, como promoção de aprendizagens significativas e enriquecedoras para os alunos.

O Capítulo 3 dedica-se à análise dos dados obtidos na pesquisa partir das respostas dos participantes às perguntas elaboradas no roteiro das entrevistas. Nesse capítulo, utilizamos tanto as concepções construtivistas de Piaget (1983) e Vygotsky (1991) – segundo as quais, para que ocorra a aprendizagem significativa é necessária a interação com o outro – quanto a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), que concebe o professor como idealizador de suas próprias teorias. Esses conceitos foram importantes para a análise cuidadosa das respostas dos participantes e igualmente forneceram direcionamentos para as possibilidades que poderiam emergir para o efetivo ensino de LIC nas escolas públicas em geral. Os principais assuntos e dados que foram gerados com os participantes estão destacados nesta pesquisa e também fundamentados por autores como Almeida Filho (1993, 2000, 2017), Leffa (2013), Tonelli (2017), Donnini; Platero e Weigel (2013), Reis (2017), Luckesi (2014), Harmer (2015) e Brown (2000, 2007), dentre outros, os quais buscamos como exemplos para explicitar os pontos de vista em questão. Assim, para a análise, utilizamos a triangulação dos dados, uma vez que a geração de dados se deu em diferentes fontes, tais como entrevistas, questionários, documentos e diário de bordo.

No Capítulo 4, para finalizar esta dissertação, retomamos as teorias e metodologias apresentadas, tecendo considerações acerca dos resultados encontrados. São apontadas as conclusões a que chegamos, bem como indicamos as necessidades mais urgentes com o ensino de LIC em relação às principais questões da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo pontuar algumas reflexões teóricas importantes para a pesquisa sobre o ensino aprendizagem de LIC. Assim, apresentaremos questões como métodos e abordagens, o lúdico e a formação de professores.

2.1 Breve percurso dos métodos e abordagens para o ensino-aprendizagem da LI

Uma diversidade de pesquisadores tem buscado compreender o processo de aquisição e aprendizagem da LI. Para entender esse caminho percorrido é importante rever alguns dos mais importantes métodos e abordagens de ensino de LI que se têm até hoje.

Porém, antes de se iniciar uma discussão sobre esse processo, traremos um resumo acerca das diferenças entre método e abordagem. Richards e Rodgers (2001), dois linguistas aplicados estadunidenses, assinalam que é importante fazer uma distinção entre esses dois conceitos e esclarecer suas relações.

O terceiro autor a ser utilizado para explicar os conceitos de método e abordagem é Edward Anthony (1963), também um linguista dos Estados Unidos, que sugere uma tríade composta por abordagem, método e técnica, os quais são organizados hierarquicamente. Segundo a concepção de Anthony, abordagem é a visão que o professor tem a respeito do que é a língua e dos processos de ensino aprendizagem; já método é o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Com base nessa visão, o método surge das abordagens e proporciona influência nas técnicas, que são os recursos, as estratégias ou atividades aplicadas na prática docente da sala de aula. Método seria, portanto, o nível em que a teoria é posta em prática e em que são feitas escolhas sobre quais habilidades devem ser ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem de apresentação do conteúdo (ANTHONY, 1963 apud RICHARD; RODGERS, 2001, p. 19).

Para Anthony (1963 apud RICHARD; RODGERS, 2001), dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos e vários fatores exercem influência na apresentação ordenada da língua do aluno em relação ao inglês. O autor enfatiza que ensinar inglês a falantes de chinês é metodologicamente distinto. Segundo o autor, a idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com o inglês obrigam a fazer modificações no método empregado. A experiência do professor e seu nível de domínio da língua inglesa também são significativos. Além disso, é preciso levar em conta se o objetivo do curso é a leitura, a fluência na fala ou a assimilação de técnicas de tradução. Todos esses fatores modelam a metodologia. É oportuno

também saber qual é a relevância da língua inglesa no currículo do aluno e o tempo disponível para seu estudo. O autor considerava que era importante fazer avanços acerca de sua concepção do método e abordagem e mostrava-se aberto a sugestões de melhorias. Como ele próprio diz: “É bem possível que modificações e melhorias sejam ainda bem-vindas mais adiante” (ANTHONY, 1963).⁵

Anos mais tarde, Richards e Rodgers (2001) promovem uma ampliação aos conceitos de método de Anthony. Eles propõem a retirada da hierarquia em que eram organizados e acrescentam-lhes o termo *design*, que se constitui nos objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, do aluno, dos materiais instrucionais e tipos de tarefas. Ainda seguindo as alterações propostas por esses autores, o conceito de técnica utilizado por Anthony foi modificado e passou a se chamar procedimentos, constituindo-se o método numa organização dos três conceitos, a saber: abordagem, desenho (*design*) e procedimentos.

Para os autores, o conceito de método se diferencia. Para Anthony (1963 apud RICHARDS; RODGERS, 2001), método é o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas e tem função central no planejamento do professor. Já para Richards e Rodgers (2001), método é a combinação de todos os três elementos – abordagem, *design* e procedimentos. Além disso, atribuem especial importância ao papel do professor, papel do aluno e ao papel dos materiais instrucionais.

O importante a destacar é que o professor deve ter uma concepção clara de quais abordagens e métodos irá empregar em sua prática docente. Isso porque suas visões sobre o ensino aprendizagem determinam significativamente sua atuação no ensino de LI. Em outras palavras, se sua prática docente não é permeada por uma concepção clara sobre métodos e abordagens, tanto seu planejamento quanto sua atuação em sala de aula podem tomar direcionamentos diversos, por não apresentarem objetivos precisos, resultando em algo que fica aquém de sua proposta de ensino.

2.2 Os principais métodos e abordagens para o ensino de LI

Em busca do método ideal, foram aparecendo inúmeros métodos e abordagens ao longo das últimas décadas. Alguns são usados até hoje. Nesta pesquisa, apresentamos, com maior ênfase, aqueles considerados mais relevantes para a compreensão do seu percurso. Entende-se que não há um método perfeito, mas sim o resultado significativo da reunião de

⁵ Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2.toc>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

vários elementos, tais como a metodologia e o tipo de abordagem, a interação entre professor e aluno, interação aluno-aluno, recursos didáticos, o espaço da sala de aula, fatores sociais e afetivos, somente para citar alguns. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 15) –, em seu texto, assinala que “os sistemas de rede de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um foco claro na *equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (grifo nosso). Vale ressaltar que foi preciso trilhar uma trajetória de muitas transformações para se chegar a essa compreensão acerca das políticas de ensino de LI.

2.2.1 Método da gramática e tradução ou método tradicional

De acordo com Donnini; Platero e Weigel (2010), o ensino oficial de Língua Inglesa no Brasil ocorre desde 1855 no ensino secundário (atualmente ensino médio). Naquela época, dentre as línguas estrangeiras modernas, eram oferecidos no currículo francês e alemão, em caráter obrigatório, além de italiano, facultativamente. Também as línguas mortas, latim e grego clássico. Como o objetivo do aprendizado dessas línguas era apenas a interpretação de textos literários, utilizavam-se, como método, a gramática e a tradução (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 5).

O intuito, portanto, não era a comunicação por meio da fala, mas sim o desenvolvimento de duas outras habilidades do ensino da LI: *reading* e *writing* (leitura e escrita). Para isso, os alunos eram “treinados” com longas listas de vocabulários e intensa gramática, mediante processo em que o professor é o centro do conhecimento. Nesse caso, a leitura e a tradução de textos é que são fundamentais e o papel dos materiais passa a ter maior valor no ensino-aprendizagem de LI.

Trata-se do primeiro método de ensino de que se tem notícia e, a despeito de toda a crítica contra ele, está muito vivo nas salas de aula até os dias atuais. Leffa (1988, p. 215) lembra que “a AGT (Abordagem da Gramática e da Tradução) continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas”.

São as seguintes as principais características do método de Gramática e Tradução ou Método Tradicional, de acordo com Prator e Celce-Murcia (1979, p. 3 apud BROWN, 2000, p. 18-19):

- 1) Classes são ensinadas na língua nativa, com pouco uso da língua alvo;
- 2) Vocabulários são ensinados sob a forma de listas de palavras isoladas;
- 3) Longas e elaboradas explicações sobre as complexidades da gramática são dadas;
- 4) A gramática fornece as regras para juntar palavras, e as instruções geralmente se concentram na forma e na flexão de palavras;
- 5) A leitura de textos clássicos difíceis é iniciada no início;
- 6) É dada pouca atenção ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical;
- 7) Muitas vezes as únicas práticas são exercícios para traduzir orações desconexas da língua alvo para a língua materna;
- 8) Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.⁶

Para Brown (2000, p. 19), “é irônico que este método ainda sobreviva, dentre tantos modelos competitivos”,⁷ uma vez que não faz nada para melhorar a capacidade comunicativa do aluno na língua. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p. 4 apud BROWN, 2000, p. 19), é um método ⁸“lembrado com aversão por milhares de estudantes, para quem o aprendizado de línguas estrangeiras significava uma experiência tediosa de memorizar infinitas listas de regras e vocabulário inutilizáveis ou tentativas de produzir traduções”.⁹

2.2.2 Método direto

Com o passar das décadas, o currículo de línguas passaria por várias modificações. Ocorre uma diminuição no número de línguas estrangeiras modernas oferecidas, restando apenas o inglês e francês ou alemão. O grego clássico sai e, em 1931, “pela primeira vez, temos a recomendação oficial quanto à adoção do Método Direto para o ensino de LEMs (Línguas Estrangeiras Modernas)” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 6).

Após essa importante decisão, financiamentos foram empreendidos para que linguistas e metodólogos pudessem realizar pesquisas de ensino, uma vez que somente orientações metodológicas não forneceriam suportes necessários aos professores que demandavam formação apropriada (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010).

⁶ 1. Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language. 2. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words. 3. Long, elaborate explanations of the intricacies of grammar are given. 4. Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words. 5. Reading of difficult classical texts is begun early. 6. Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis; Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue. 8. Little or no attention is given to pronunciation. (BROWN, 2000, p. 18-19).

⁷ It’s ironic that this method has until very recently been so stalwart among many competing models. It does virtually nothing to enhance a student’s communicative ability in the language.

⁸ Todas as traduções deste trabalho são de nossa autoria, sendo, portanto, de nossa responsabilidade.

⁹ Remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations. of stilted or literary prose. (BROWN, 2000, p. 19).

Assim, ganha destaque o chamado “método direto”, cujas características, segundo (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 9 apud BROWN, 2000, p. 21), são as seguintes:

- 1) instruções de sala conduzidas exclusivamente na segunda língua;
- 2) somente vocabulários e sentenças do dia-a-dia eram ensinados;
- 3) habilidades comunicativas orais eram construídas cuidadosamente, organizadas em perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas;
- 4) a gramática era ensinada indutivamente;
- 5) os novos pontos eram ensinados por intermédio de modelos e práticas;
- 6) o vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstração, objetos e figuras, e o vocabulário abstrato era ensinado mediante associação de ideias;
- 7) ambos o discurso e a compreensão auditiva eram ensinados;
- 8) pronúncia e gramática correta eram enfatizadas.¹⁰

Desse modo, nada mais justo que investimentos fossem aplicados para se alcançar sucesso com o modelo pretendido.

Larsen-Freeman (2000), no seu livro *Techniques and principles in language teaching*, explica que o método direto possui uma regra básica: ao contrário do método tradicional, a tradução não é permitida. Como seu nome sugere, o método direto prioriza a língua-alvo e o professor deve demonstrar o sentido das palavras. Mas nunca deve traduzir, e sim fazer com que os alunos associem o objeto à língua-alvo diretamente com suportes variados, tais como uso de imagens e outros.

O avanço dado a esse método é a inclusão de outras duas habilidades que não existiam no método da gramática e tradução: *Listening e Speaking* (escuta e fala). Porém, como os investimentos eram bastante altos, muitas escolas públicas não conseguiam dar conta de todas as exigências e, por isso, não davam continuidade ao método. Além do que o método sofreu muitas críticas, como o de que o êxito não se devia à sua base teórica, mas à habilidade do professor (LIMA; SILVA FILHO, 2013), que continuava a ser o centro do conhecimento. Assim, mesmo com toda a notoriedade alcançada, o método direto foi deixado de lado e muitas escolas retornaram ao método tradicional da gramática e tradução. Foi só em meados do século XX que surge um novo método revolucionário: o método audiolingual.

¹⁰ Classroom instruction was conducted exclusively in the target language. 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught. 3. Oral communication skills were built up in a carefully traded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes. 4. Grammar was taught inductively. 5. New teaching points were taught through modeling and practice. 6. Concrete vocabulary was taught by association of ideas. 7. Both speech and listening comprehension weretaught. 8. Correct pronunciation and grammar were emphasized. (BROWN, 2000, p. 21).

2.2.3 Método audiolingual ou método de guerra

O método audiolingual também foi chamado de “método de guerra”, dada a necessidade urgente, quando os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra Mundial, de que seus soldados se tornassem proficientes oralmente na linguagem de seus aliados e na linguagem de seus inimigos. Os militares dos Estados Unidos concederam financiamento para cursos especiais intensivos de línguas, com concentração em habilidades orais, submetendo os aprendizes a exaustivas horas de repetição de padrões de sentenças, no intuito de formar soldados para se infiltrarem no exército inimigo e derrotá-lo mais rapidamente.

Basicamente, o método consiste em “quebrar” a sentença em pequenas partes e solicitar aos alunos que repitam o diálogo diversas vezes até que o aluno aprenda a falar e adquira a pronúncia correta. Nesse método o erro não era aceito. Acreditava-se que isso levaria ao mau hábito. Portanto, ao menor deslize na construção gramatical o aluno era imediatamente corrigido pelo professor, figura central do método.

De acordo com Paiva (2005), o método audiolingual teve como suporte da psicologia o behaviorismo, que advogava que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. São os seguintes os princípios que orientavam o método audiolingual, segundo Paiva (2005, p. 127-140):

1. deve-se aprender a língua e não sobre a língua;
2. as estruturas devem vir em uma sequência gramatical;
3. as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas;
4. as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia;
5. os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), diferentemente do método direto, o método audiolingual possui uma base teórica na Linguística Estruturalista e na Psicologia Comportamentalista de Skinner (1957 apud LARSEN-FREEMAN, 2000), pois se acreditava que a aprendizagem de línguas realiza-se por um processo de formação de hábito, ou seja, quanto mais algo é repetido, mais forte o hábito se tornará e maior será a aprendizagem.

O método audiolingual fez grande sucesso sobretudo entre os mais jovens. Aos adultos gerava rapidamente cansaço, por causa das repetições. Contudo, também chegou ao fim e novos métodos ensaiaram, sem sucesso, seus métodos revolucionários.

Apresentamos, a seguir, alguns outros métodos que apareceram após o método audiolingual.

2.2.4 Suggestopedia

A suggestopedia é um método criado pelo psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (1979 apud BROWN, 2000). Ele acreditava que a mente humana guarda um grande número de informações se estivesse em um ambiente favorável, capaz de proporcionar relaxamento. Nesse método o essencial é o estado de relaxamento da mente¹¹ e, para alcançar esse resultado, inicialmente usavam-se músicas, de preferência barrocas, e também confortáveis cadeiras para os alunos. A preocupação, acima de tudo, era com o ambiente físico em que a aprendizagem ocorria. Os estudantes precisavam estar confortáveis e relaxados, para que seu filtro afetivo estivesse abaixado. Por meio desse método os alunos assumem nomes diferentes e estabelecem uma relação filho-pai com o professor. Os tópicos traumáticos são evitados e, mediante um procedimento de três partes, o professor lê um diálogo previamente estudado para o acompanhamento da música. Dessa forma, os alunos tornam-se sugestionáveis. A aprendizagem da língua se dá por meio dos princípios infantis de assimilação da linguagem, dada a compreensão de que o modo como as crianças assimilam a língua é o norteador de qualquer aprendizado. Lozanov (1979, p. 279 apud BROWN, 2000, p. 27) descreve como se desenvolve essa típica atividade do método:

No início da sessão, toda conversa para por um minuto ou dois e o professor escuta a música vinda de um gravador. Ele espera e escuta várias passagens até entrar no clima da música, então começa a ler ou recitar o novo texto, sua voz modulada em harmonia com as frases musicais. Os alunos seguem o texto em seus livros, onde cada lição é traduzida para a língua materna. Entre a primeira e a segunda parte do concerto, há vários minutos de silêncio solene. Em alguns casos, podem ser feitas pausas ainda mais longas para permitir que os alunos se mexam um pouco. Antes do início da segunda parte do concerto, há novamente vários minutos de silêncio e algumas frases da música são ouvidas novamente antes que o professor comece a ler o texto. Agora, os alunos fecham seus livros e escutam a leitura do professor. Ao final, os estudantes deixam a sala, silenciosamente. Não lhes é dito que façam qualquer tarefa para casa com a lição que acabaram de ter, exceto ler com mais rapidez uma vez antes de ir para a cama e novamente antes de levantar-se pela manhã.¹²

¹¹ The human brain could process great quantities of material if given the right conditions for learning, among which are a state of relaxation and giving over of control to the teacher. (BROWN, 2000, p. 27).

¹² At the beginning of the session, all conversation stops for a minute or two, and the teacher listens to the music coming from a tape-recorder. He waits and listens to several passages in order to enter into the mood of the music and then begins to read or recite the new text, his voice modulated in harmony with the musical phrases. The students follow the text in their textbooks where each lesson is translated into the mother tongue. Between the first and second part of the concert, there are several minutes of solemn silence. In some cases, even longer

Esse método foi bastante questionado pelos estudiosos da época, sob a alegação de que o método ensina por meio de memorização e que cadeiras confortáveis e músicas não são elementos disponibilizados nas salas de aulas.

2.2.5 Silent Way

Criado por Caleb Gattegno, o Silent Way traz um pouco da experiência de Gattegno como *designer* de métodos educacionais de ensino de leitura e matemática. Para ele, o aprendizado é facilitado se o aluno, em vez de repetir e memorizar, aprender a “descobrir” a língua e criar dentro dela. Esse método foi muito importante, pois levou à descoberta de que o aprendizado autônomo era mais importante do que a imposição do professor. As aulas eram apresentadas com o auxílio de cartazes coloridos e o professor geralmente não se manifestava. O aluno era o centro da aula, portanto o processo de aquisição do novo idioma representava também um processo de crescimento pessoal. O estudante era convidado a se tornar criador do conteúdo e a construir suas próprias reflexões sobre a língua. Richards e Rodgers (2001, p. 81 apud BROWN, 2007b, p. 29) resumiram da seguinte forma o Silent Way:

1. O aprendizado é facilitado se o aluno descobre ou cria em vez de se lembrar e repete o que deve ser aprendido;
2. A aprendizagem é facilitada por objetos físicos (mediadores) acompanhantes;
3. A aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido.¹³

O modo silencioso também teve sua parte da crítica. De certo modo, o Silent Way era um método muito rígido e o professor, por estar muito distante do aluno, não encorajava uma atmosfera comunicativa. Os alunos muitas vezes precisam de mais orientação, o que o método Silent Way não permitia, deixando-os horas ou dias para descobrir, por si só, conceitos que, se fossem guiados por um professor, seriam esclarecidos mais facilmente.

pauses can be given to permit the students to stir a little. Before the beginning of the second part of the concert, there are again several minutes of silence and some phrases of the music are heard again before the teacher begins to read the text. Now the students close their textbooks and listen to the teacher's reading. At the end, the students silently leave the room. They are not told to do any homework on the lesson they have just had except for reading it cursorily once before going to bed and again before getting up in the morning. (BROWN, 2007b, p. 27).

¹³ 1. The learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned 2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects. 3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned (BROWN, 2007, p. 29).

2.2.6 Total Physical Response

O método Total Physical Response foi criado por James Asher (1977), que acreditava que o aprendizado da língua deveria estar associado a atividades físicas, ou seja, à psicomotricidade. Asher (1977 apud BROWN, 2007, p. 30) observou que as crianças pareciam ouvir bastante a língua materna antes de falar. Asher também estava convencido de que as aulas de línguas eram muitas vezes o local de muita ansiedade, por isso desejava elaborar um método tão livre de estresse quanto possível, onde os alunos e professores não se sentissem excessivamente autoconscientes e defensivos. Por essa razão, criou um método que propiciasse a ambos – aluno e professor – a confiança necessária para ensinar e aprender. As atividades de escrita e leitura eram baseadas na conversação desenvolvida em sala de aula. O Total Physical Response, entretanto, teve suas limitações: voltado para aprendizes iniciantes, suas atividades típicas seriam comandos que os fizessem se mover e se soltar nas aulas. Não eram necessárias respostas verbais, apenas respostas aos comandos que vinham no imperativo: “Abra a janela; Feche a porta; Levante-se; Sente-se; Pegue o livro; Entregue-o ao John e assim por diante”¹⁴ (BROWN, 2007b, p. 30). Por conseguinte, assim que esses aprendizes saíssem da defensiva e se sentissem mais confiantes para falar, outros métodos se faziam necessários.

2.2.7 Abordagem Natural

Esta abordagem defende a ideia de que o aluno precisa desenvolver habilidades orais mediante situações do cotidiano, o mais próximo possível ao que acontece quando uma criança adquire sua língua materna. Foi criado por Tracy Terrel e sua proposta é baseada nas teorias de assimilação natural da linguagem de Krashen (1987), que acreditava que os alunos deveriam sentir-se à vontade durante o aprendizado e que a comunicação e a assimilação deveriam dar lugar às análises.

Na abordagem natural, os aprendizes, de acordo com Krashen e Terrel (1983 apud BROWN, 2007b, p. 31), passavam por três estágios, assim descritos:

¹⁴ Open the window, close the door, stand up, sit down, pick up the book, give it to John, and so on (BROWN, 2007b, p. 30).

- a. O estágio de pré-produção é o desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva;
- b. A fase de produção precoce geralmente é marcada com erros à medida que o aluno luta com o idioma. O professor se concentra no significado aqui, não na forma e, portanto, o professor não faz questão de corrigir erros durante esta etapa (a menos que sejam erros grosseiros que bloqueiam ou impeçam o significado);
- c. O último estágio é o de ampliar a produção em longos períodos de discurso envolvendo jogos mais complexos, peças, diálogos abertos, discussões e trabalho em grupo pequeno e extenso. Uma vez que o objetivo nesta etapa é promover a fluência, os professores são solicitados a serem muito esporádicos na correção de erros.¹⁵

Há uma série de possíveis metas de médio a longo alcance no aprendizado de línguas. Em alguns casos, uma segunda língua é aprendida para a comunicação oral, em outros casos para a comunicação escrita e, em outros, pode ser por motivos acadêmicos, ouvir palestras, falar em um contexto de sala de aula ou escrever um documento de pesquisa. O objetivo do Natural Approach era construir as habilidades básicas de comunicação necessárias para situações de linguagem cotidiana. O papel do professor era fornecer *input* compreensível para o aprendiz um pouco além do seu nível. Portanto, nessa fase de aprendizado, o aluno apenas ouvia, não precisava falar nada até que estivesse pronto para fazê-lo. Era o “período do silêncio”. E foi justamente esse período do silêncio o mais controverso da abordagem natural, pois os estudiosos acreditavam que atrasaria a produção oral dos aprendizes.

2.2.8 Abordagem Comunicativa

“A maioria dos professores no mundo diria que seu método de ensino é a Abordagem Comunicativa. Entretanto, há um problema ao tentar definir o ensino dessa abordagem, pois esse é um conceito que significa coisas diferentes para pessoas diferentes” (HARMER, 2015, p. 57)¹⁶ A outra vertente principal dessa abordagem é que a distingue dos outros métodos centra-se na crença essencial de que, se a linguagem é comunicação, os alunos devem estar envolvidos em tarefas comunicativas focadas no sentido, de modo que o aprendizado de línguas cuide de si mesmo. Atividades típicas da abordagem comunicativa envolvem

¹⁵ In the Natural Approach, learners presumably move through what Krashen and Terrel defined as three stages: (a) The reproduction stage is the development of listening comprehension skills. (b) The early production stage is usually marked with error as students struggle with the language. The teacher focuses on learning here, not on form, and therefore the teacher does not make a point of correcting errors during this stage (unless they are gross errors that block or hinder meaning entirely). (c) The last stage is one of extending production into longer stretches of discourse involving more complex games, role-plays, open-ended dialogues, discussions, and extending small-group work. Since the objective in this stage is to promote fluency, teachers are asked to be very sparse in their correction of errors. (BROWN, 2007b, p. 31).

¹⁶ Most English teachers in the world today would say that they teach communicatively [...] However, there is a problem when attempting to define communicative language teaching (CLT – or the communicative approach as it was originally called). This is because it means different things to different people. (HARMER, 2015, p. 57).

estudantes em situação real de uso da língua, em que a tarefa comunicativa que realizam é tão importante quanto a correção do uso da linguagem. Dessa forma, encenações e simulações foram muito utilizadas como técnicas de ensino dentro da abordagem comunicativa, tornando-se o oposto dos métodos tradicionais de ensino, como por exemplo o tipo de repetição do método audiolingual ou o psicomotor do método Total Physical Response. Para Harmer (2015), a abordagem comunicativa não suportou seu conceito – de que “o aprendizado da língua toma conta de si mesmo”. E o fato de os professores dizerem que usam a abordagem comunicativa em suas aulas revela mais ser uma filosofia que enfatiza a natureza comunicativa da linguagem do que uma descrição precisa de um método.

Segundo Hymes (1972) definiu, ser comunicativamente competente vai além de saber formas e usos, consistindo em um conceito principal para a formulação da abordagem comunicativa. Por isso, suas contribuições foram muito importantes para defini-la, mais como uma abordagem do que propriamente um método. Algumas das principais características da abordagem comunicativa, segundo Paiva (2005, p. 159), são as seguintes:

- a) a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido;
- b) deve-se ensinar a língua e não sobre a língua;
- c) a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos;
- d) os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica;
- e) a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical;
- f) a competência é construída pelo uso da língua;
- g) deve-se incentivar a criatividade dos alunos;
- h) o erro deve ser visto como testagem de hipóteses;
- i) a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes;
- j) a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), não há uma única forma, ou modelo universal que defina a abordagem comunicativa. Há, no entanto, princípios gerais que a definem, como segue:

- a) Comunicação como objetivo principal do aprendizado;
- b) A comunicação na sala de aula deve ser a mais autêntica possível, buscando a troca de informações;
- c) Os alunos devem ser encorajados a trabalhar colaborativamente;
- d) O aprendizado é um processo, e os erros fazem parte do mesmo;
- e) A comunicação envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades, como ler, ouvir, falar e escrever;
- f) Fluência faz parte da comunicação;
- g) A língua é também um instrumento de comunicação na sala de aula.

Na abordagem comunicativa, os erros fazem parte do processo de aprendizado e são vistos pelo professor como parte de um aprendizado construtivo. Nessa direção, os erros não são corrigidos imediatamente, mas são retomados em um segundo momento em uma situação de prática com o aluno. A figura do professor também toma uma nova forma: ele já não é mais o dono do saber e sim um mediador do processo de construção do conhecimento, responsável por promover situações de uso efetivo e real da língua a ser aprendida na sala de aula.

Conforme relatam Lima e Silva Filho (2013), a década de 1970 foi uma das mais importantes para o ensino de uma segunda língua. Em primeiro lugar porque a pesquisa no ensino aprendizagem de uma língua surgiu de um campo da linguística e passou a ser uma disciplina de prestígio. Em segundo lugar, porque foi também nessa época que inspirados pelas teorias de Carl Rogers e Stephen Krashen, os quais defendem que os fatores afetivos influenciam na aquisição de uma segunda língua, o papel do professor passou a ser visto como fundamental, uma vez que o professor é quem mais conhece o aluno.

2.2.9 A Pedagogia Pós-Método

Com base no pressuposto de que o papel do professor é fundamental para o ensino aprendizagem, surge a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). Trata-se da desconstrução de métodos e teorias prontas, produzidas por especialistas, que faziam do professor um mero consumidor. Para Kumaravadivelu (2001), o método era entendido como um conjunto fechado de procedimentos e estratégias, elaborados por teóricos, sem levar em conta as necessidades locais de alunos e professores.

A pedagogia pós-método seria, portanto, um resgate de todos os métodos e o que mais se aproxima daquilo que se espera de um professor na sala de aula. Como uma ciência social, a Pedagogia está conectada com as particularidades da sociedade e também com as diretrizes curriculares do país, no sentido de considerar as necessidades do aluno nas dificuldades de aprendizagem no processo educativo. Por essa razão, a pedagogia pós-método considera que as práticas pedagógicas, para atingir os objetos de conhecimento, não farão sentido sem o papel fundamental do professor autônomo no processo educacional.

A pedagogia pós-método surgiu, portanto, com Kumaravadivelu (2001, p. 539), para quem “toda pedagogia, como toda política, é local e ignorar as exigências locais é ignorar as experiências vividas”. O autor diz que o professor precisa ter a consciência do que está ocorrendo na sua sala de aula e precisa avaliar sua própria prática a fim de identificar os

problemas e assim buscar soluções. Dessa forma, após ver o que dá certo e o que não funciona, o professor deve tentar outras possibilidades. Kumaravadivelu (2001) afirma ainda que não existe um método pronto à espera do professor e que mesmo os dois autores dos dois livros mais usados sobre métodos nos Estados Unidos não estavam certos sobre a eficácia dos métodos que recomendavam. “Nosso objetivo é que os professores se tornem mais bem informados sobre a natureza, os pontos fortes e fracos dos métodos e abordagens para que possam chegar ao seu próprio julgamento e decisão” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 8 apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28).

Kumaravadivelu (2001) afirma que o professor deve refletir sobre a sua prática e critica a forma como as teorias são feitas por especialistas que não estão em salas de aula e querem que estas sejam seguidas pelos professores. Para Kumaravadivelu (2001), tais teorias somente terão sucesso quando o professor tiver construído seu próprio conhecimento, tiver descoberto suas habilidades e demonstrar atitude e autonomia necessárias para o fazer pedagógico, fazendo de sua prática de ensino a sua própria prática de pesquisa e tornando-se um indivíduo autônomo. “Vivemos a era Pós-Método e, conforme propõe Leffa, chega-se à conclusão de que cabe ao professor decidir o que fazer na sua sala de aula, partindo de seu contexto de atuação, considerando a realidade dos alunos e a relação com outras áreas de conhecimento” (CALTABIANO, 2017, p. 24).

Por acreditar em uma pedagogia tridimensional, Kumaravadivelu (2001) propõe três princípios que fundamentam a sua proposta de uma era pós-método: o da particularidade, que consiste em facilitar o avanço de uma linguagem sensível ao contexto, baseada em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; o da praticidade, que reside na ruptura de papéis preestabelecidos por teóricos, permitindo que os professores construam sua própria teoria com base em sua prática; e, por fim, o parâmetro da possibilidade, abraçada por Paulo Freire (1987), que expressa a dominação de uma pedagogia usada para manter a discriminação social. O pós-método, com o parâmetro da possibilidade, restaura a consciência sociopolítica que os alunos participantes trazem consigo na busca de formação de identidade e transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001).

2.3 Lacunas Curriculares, a proposta do PNAIC e suas aproximações com a Pedagogia Pós-Método

A busca por modelos autênticos para o ensino e aprendizado de LI remete à recente aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) na sua 3ª versão, após três anos de estudos e consultas

às mais diversas áreas de conhecimento. O documento inicia apresentando o compromisso de indicar o resultado do que considera o “conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5). Menciona ainda igualdade e equidade, reafirmando a política de redução de desigualdades no Brasil e a qualidade da Educação.

O texto se refere também à diversidade de cultura dos alunos e às experiências que eles trazem consigo, esclarecendo o motivo pelo qual o país necessita trabalhar um currículo diferenciado, a depender de cada realidade. É dessa forma que se avalia a pedagogia pós-método, ou seja, a depender de cada realidade, a depender de cada experiência que o aprendiz e o professor levam para a sala de aula, será adotado um método que melhor se adéqua às necessidades e objetivos de cada aluno. Sendo assim, não se trata mais de como se ensina, mas sim de como se aprende. Esse é o parâmetro da particularidade, que começa com a prática dos professores, individualmente ou coletivamente, observando seus próprios atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando problemas, encontrando soluções e experimentando, para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona (KUMARAVADIVELU, 2001).

Não há no MEC nem na Secretaria da Educação Municipal de Palmas documentos oficiais que direcionem o ensino de LIC. No entanto, em sua 2ª versão, a BNCC (BRASIL, 2016) reconheceu que escolas municipais ofertam em seus currículos o ensino de LIC em diversas escolas brasileiras, fazendo claras referências à importância desses projetos. Vejamos o que expressa a BNCC, em sua 2ª versão:

No que se refere à Língua estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (BRASIL, 2016, p. 130-131).

Esse texto, apesar de promissor, não avançou, e a 3ª versão da BNCC, que trata da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, continuou com a oferta do ensino da LI apenas para alunos a partir do 6º ano, ignorando totalmente o texto da sua 2ª versão. Avaliamos que esse resultado da BNCC é lacunar e não trouxe avanços para o ensino de LI de 1º ao 5º ano, pois, após todo um processo de debate organizado por especialistas de todo o Brasil para se chegar ao entendimento de uma proposta para a formação humana integral, seria de se esperar que o processo crítico-reflexivo já tivesse tido o pontapé inicial, conforme sinalizava a

segunda versão da BNCC. Afinal, na segunda edição já se reconhecia a existência de projetos locais de ensino de LIC em diversas redes municipais e estaduais brasileiras.

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa do 1º ao 5º ano do EF não foi contemplado na BNCC, o que deixa um hiato na proposta inicial de atender a todos os direitos dos estudantes e ainda de se alinhar aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, conforme descrito na sua proposta inicial: “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p. 5). Por certo, uma proposta curricular para o ensino de LIC contribuiria para o êxito do aprendizado da LI nos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, uma vez que os alunos teriam o primeiro contato com a LI previamente, de 1º ao 5º ano, e não somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

De fato, uma possível consequência dessa falta de contato com a LI desde o início da escolarização é, em muitos casos, um bloqueio para os alunos que de imediato já se opõem ao aprendizado da LI, ao passo que, quando esse contato é promovido ainda na tenra idade, percebe-se a aceitação naturalmente. A esse respeito assinala Leffa (2013, p. 15):

Antes de ir para a escola, qualquer criança quer aprender tudo, inclusive a ler, escrever e a falar uma língua estrangeira. Em pesquisas informais que fiz durante muitos anos, ao perguntar para as crianças, em sua primeira aula de inglês, se queriam aprender a língua, a quase totalidade respondia afirmativamente. A pergunta “professor, pra que aprender inglês?” só vem mais tarde. Por que será que isso acontece?”.

A resposta que Leffa (2013) apresenta é impactante. Ele faz críticas categóricas à escola excludente que existe até os dias de hoje quanto ao ensino de LI, e inclusive afirma que “criam-se todas as barreiras possíveis para que a aprendizagem não ocorra, impondo-se o mundo de faz de conta. O professor é incentivado a fazer de conta que ensina e os alunos a fazer de conta que aprendem” (LEFFA, 2013, p. 116).

Além das lacunas apontadas, assinala-se que o professor de LIC nas escolas públicas não dispõe de diretrizes ou material didático fornecido pelo Ministério da Educação (MEC). Ademais, sua formação em Letras/Inglês, em geral, não o preparou para lidar com crianças dessa faixa etária. Para trabalhar com crianças de 1º ao 5º ano, é importante pensar, além de aulas diversificadas, na individualização de abordagem e personalização de ensino, de acordo com os pressupostos da pedagogia pós-método e PNAIC. O PNAIC expõe em seu *Caderno de Apresentação* que, nos seus cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a tarefa básica

seria “ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento” (BRASIL, 2012, p. 7). Richards e Rodgers (1986, p. 156) de sua parte, já observavam a necessidade de um trabalho autêntico com os alunos:

Quando o diretor de uma escola ou instituto de línguas anuncia ao seu quadro de professores que um novo grupo de alunos será formado por 45 homens de negócios japoneses que exigem um curso intensivo de seis semanas de conversação de inglês, os professores não irão saltar aos seus pés e exclamar "vamos usar o Método Silencioso!" ou "vamos usar o Método *Total Physical Response!*". As perguntas de interesse imediato seriam qual a identidade dos alunos, seu nível de proficiência linguística, necessidades comunicativas, circunstâncias em que gostariam de usar o inglês no futuro, e assim por diante”.

A experiência de mais de sete anos como professora de LI para crianças do EF 1 e como orientadora de estudos do PNAIC desde seu início, no Tocantins, em 2013 até janeiro de 2017, contribuiu muito para minha educação continuada e prática docente. Por isso, acredito na proposta do PNAIC para refletir acerca do ensino de LIC. Diante disso, é impossível não relacionar a natureza do Pacto, como é popularmente conhecido, com a pedagogia pós-método, que prioriza o conhecimento prévio do aluno e a interação na sala de aula.

O PNAIC também desconstrói a crença de que existe um método a seguir e incentiva o professor a ser pesquisador de sua prática, estimulando-o a usar o método que funcionar com seu aluno. Portanto, trata-se de uma proposta que se assemelha à da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). E é nessa perspectiva que se verifica o quão alinhadas estão a pedagogia pós-método como resposta para o ensino de LIC e a proposta do PNAIC.

O PNAIC teve início, no Estado do Tocantins, em 2013, com foco na alfabetização e letramento e seu objetivo era assegurar os direitos de alfabetização das crianças até os oito anos de idade¹⁷, ou seja, até o 3º ano do EF. O eixo de formação continuada (entendido aqui como educação continuada) presencial, oferecida pelo PNAIC aos professores, foi organizado de forma hierárquica. Compõe-se de uma coordenação estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; uma coordenação municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede; formadores de estudo, subordinados à coordenação municipal e selecionados pela universidade parceira; orientadores de estudos selecionados pelo município, dentre seus professores e que recebiam a formação dos formadores de estudo nas cidades

¹⁷ A BNCC alterou esse direito de aprendizagem, anteriormente fixado para até o 2º ano do EF, para os 7 anos de idade.

polos e, por último, mas não menos importante, professores alfabetizadores regentes das classes do 1º ao 3º ano, que recebiam a formação dos orientadores de estudos. Até o momento esse foi o maior programa de formação de professores alfabetizadores já desenvolvido pelo MEC (BRASIL, 2015, p. 20). Todos os participantes recebiam bolsas de estudo, que variavam de R\$ 200 a R\$ 2 mil reais.

Em 2014, o foco do PNAIC foi na alfabetização e letramento matemático. Em 2015-2016, a novidade foi sua ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, e a partir de janeiro de 2017 ofertou-se a gestão da sala de aula.

Ao aderir ao PNAIC, os entes governamentais se comprometeram a:

- a) alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- b) realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do EF e;
- c) no caso dos estados, apoiar os municípios que aderiram às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação.

Particpei do Programa como orientadora de estudos desde sua implementação, em 2013, em Palmas, até o início de 2017. Como um programa de políticas públicas de ampla dimensão, houve grandes desafios. Contudo, o PNAIC trouxe para muitos docentes a oportunidade de refletir a sua prática, teorizá-la e colocá-la em ação.

O PNAIC não propõe um método específico. Não obstante, apresenta várias abordagens e sugestões metodológicas. Assim como no ensino de LIC, há também uma grande preocupação com o uso em contexto real da língua quando se trata da alfabetização da língua materna em sala de aula. Os livros didáticos ou as antigas cartilhas com frases do tipo “Eva viu a uva” ou “a ave é do Ivo” (FREIRE, 1996) só para ensinar a letra “v”, por exemplo, descontextualizadas, não contribuirão para que os alunos leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais, como é o objetivo do PNAIC. Ainda que atualmente cartilhas assim não sejam mais tão comuns, uma vez que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exerce um controle mais rigoroso na escolha dos livros, sempre haverá professores adeptos do sistema tradicional. E quem poderá condená-los? O problema desse tipo de atividade citada no exemplo é que, em um país desigual e culturalmente diversificado como o Brasil, podem ainda existir crianças que nunca experimentaram ou sequer viram uma uva, de modo que atividades como essas não têm o menor sentido e, conseqüentemente, são de difícil assimilação. Vale lembrar que, conforme a teoria de Piaget (1983), a assimilação é a classificação de uma informação nova de acordo com um conhecimento prévio. Para Freire (1996), o problema não é Eva ter visto a uva, mas em que condição Eva viu a uva.

A questão que se apresenta aqui é que tanto na língua materna como na LI, para que o aprendizado ocorra é necessário que o professor esteja atento não somente aos métodos e abordagens que irá utilizar, mas também aos materiais (técnica) que utiliza para alcançar seu objetivo, ou seja, se a intenção é a aprendizagem, há de se pensar em materiais autênticos, do cotidiano da vida da criança, algo que faça sentido. Freire (1996, p. 40) ensina: “[...] daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insisti sempre na crítica aos ba-be-bi-bo-bu, à memorização mecânica de letras e de sílabas, aos Eva viu a uva”.

A partir do momento em que a alfabetização mecânica, aquela que apenas cumpria seu papel de decodificação das palavras, não conseguiu desempenhar seu papel dentro das práticas sociais de leitura e escrita, surgiu uma nova proposta de ensino – o letramento –,¹⁸ o que, de acordo com Magda Soares (2011), significa ser alfabetizado na perspectiva não apenas de traduzir ou decodificar o texto em letras e sílabas, mas principalmente de compreender o que está escrito e processar o seu significado.

Para o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 28), “nessa proposta, ao mesmo tempo em que vão dominando o Sistema de Escrita Alfabética, os alunos vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam”. De igual maneira deve ocorrer o aprendizado em LI, associado à realidade do aluno:

Desse modo, é imprescindível que se considere a realidade do aluno, ser social em sala de aula, focando-se a interação e compreendendo-se o ensino/aprendizagem como um processo social, histórico e cultural, como uma forma de socialização da língua entre indivíduos (VYGOTSKY, 1933). Como o aluno deverá ser capaz de agir no mundo, o aprendizado vai-se construindo de forma contextualizada. (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 240).

A BNCC do EF trouxe em seu texto as normas que auxiliarão na formulação dos currículos de todo o País visando assegurar os direitos de aprendizagem de todos os alunos na Educação Básica. Apesar da semelhança com o PNAIC, a BNCC apresentou os direitos de aprendizagens com algumas mudanças. Uma dessas mudanças refere-se ao fato de que a partir de 2018 as crianças deverão ser alfabetizadas um pouco mais cedo, aos 7 anos de idade. Essa notícia causou uma certa preocupação, pois esse direito de aprendizagem, anteriormente fixado para o 3º ano, ainda não havia sido totalmente consolidado. Porém, na visão dos autores do texto da BNCC e especialistas, as crianças da escola pública têm o direito de equiparar-se às crianças que estão nas escolas particulares. Outra mudança que a BNCC

¹⁸ Não vamos abordar letramento de forma aprofundada neste momento, visto que o propósito é identificar como se dá a prática docente no ensino de língua inglesa no EF 1.

apresenta com relação aos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, que passa ao reconhecimento de “língua franca” e inclui a língua inglesa, agora língua adicional, como idioma obrigatório para ser ensinado nas salas de aula a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Sem sombra de dúvidas que um mundo muito mais amplo se abre para essas crianças leitoras, e isso não está em discussão. Tampouco se discutem as camadas menos favorecidas ou direito à igualdade. O que emerge desse tema é a discussão das circunstâncias das salas de aula das escolas públicas *versus* escolas privadas, bem como outras particularidades. Contudo, não iremos adentrar esses debates, evitando enveredar por outras demandas que não são o foco da pesquisa. Além disso, não iremos aprofundar no letramento na perspectiva do PNAIC, tendo em vista que o objetivo aqui é o ensino de LIC, e a discussão da alfabetização na perspectiva do letramento dedica-se à aquisição da língua materna, o que não é a finalidade desta pesquisa.

Assim sendo, este estudo se desenvolverá com fundamento na pedagogia pós-método, que igualmente desenvolve práticas de letramento articuladas ao ensino aprendido, uma vez que sua prática docente é reflexiva e baseada no professor pesquisador da sua própria prática, de forma que teoria e prática se articulem reciprocamente.

2.3.1 Aproximações do PNAIC e Pedagogia Pós-Método

De modo geral, Kumaravadivelu (2001), em sua *Postmethod Pedagogy*, descreve alguns aspectos que devem ser levados em conta em um programa de formação de professores. Dentre eles, cita a importância de reconhecer as vozes e as visões dos professores e encorajá-los a pensar criticamente.

O autor é um crítico contundente de teorias desenvolvidas por especialistas para os professores aplicarem em suas salas de aula. Para Kumaravadivelu (2001), o professor tem de deixar de ser um simples consumidor e passar a ser o protagonista, desenvolvendo, a partir de suas práticas, as suas próprias teorias. Como forma de pôr em prática esse pensamento e articular suas vozes e visões, o autor sugere uma revista eletrônica na qual os professores possam gravar e compartilhar com outros estudantes-professores em classe suas crenças pessoais em evolução, suposições e conhecimentos sobre aprendizagem e ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 552-553). Nesse sentido, no PNAIC (2013-2015), os estudantes-professores puderam colocar em prática suas vozes e visões, não em revista eletrônica, mas em encontros presenciais que se davam quinzenalmente ou, em alguns casos,

mensalmente. Os encontros eram destinados a trocas de experiências entre os professores, e o material pedagógico que era recebido para direcionar os estudos estimulavam os professores a ser pesquisadores da própria prática pedagógica.

Os quatro princípios centrais do desenvolvimento do trabalho pedagógico do PNAIC, apresentados a seguir, aproximam-se das propostas da pedagogia pós-método:

- 1) *O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador.*

A busca por uma escola que ensine o aluno e o futuro professor a ter uma consciência crítica já era defendida por Paulo Freire, para quem a Pedagogia deve servir como local em que se questionam a construção da identidade e a transformação social. Dessa forma, encontra-se, no parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2001, p. 538-539), uma aproximação com este ensino sistemático e problematizador, tendo em vista que, do ponto de vista pedagógico, a particularidade é ao mesmo tempo um processo de meios e fins, bem como um trabalho simultâneo para e por meio da particularidade. De acordo com o autor, é a consciência crítica das exigências locais que desencadeiam a exploração e a realização dessa pedagogia da particularidade que começa com a prática dos professores, individualmente ou coletivamente, observando seus próprios atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando problemas, encontrando soluções e experimentando, para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona.

- 2) *O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização.*

O processo de leitura e produção de textos deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Igualmente encontramos no PNAIC semelhança com a pedagogia pós-método e o princípio da particularidade e praticidade.

- 3) *Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.*

Em relação aos itens 2 e 3, Kumaravadivelu (2001, p. 551) diz que as crianças devem ser encorajadas por seus professores a assumirem papel de pequenos etnógrafos, para que possam investigar e compreender como as regras e o uso da linguagem são socialmente estruturados, além de também explorar a que interesses essas regras servem. Como formas de

incentivar esse protagonismo do aluno, o autor dá exemplos de diários em que os alunos registram diretamente suas próprias histórias de aprendizagem e, assim, possam refletir continuamente sobre suas observações e as observações de seus pares. Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdo ou a escolher técnicas para aplicá-las; ele igualmente proporciona aos alunos um momento para possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade e como a linguagem está estruturada. Nesse caso, trata-se dos princípios da particularidade e praticidade.

- 4) *A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.*

Em uma análise mais atenta, verifica-se que o desenvolvimento de uma pedagogia da particularidade ocorre com a prática de professores teorizando a partir de suas práticas em sala de aula, observando seus atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando problemas, encontrando soluções, experimentando para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona e se tal ciclo contínuo de observação, ação e reação, de acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 540), é um pré-requisito para o desenvolvimento de conhecimento pedagógico sensível ao contexto. Desta forma, o professor que tiver um olhar mais cuidadoso saberá encontrar meios de fazer da ludicidade uma constante na sua práxis pedagógica.

2.4 Fatores afetivos e a ludicidade no ensino de LIC

Além da diversidade de métodos, como neste estudo abordamos o ensino de LIC, é necessário pensarmos também em formas capazes de deixar as aulas de inglês para crianças motivadoras, sem esquecer que nessa fase o brincar faz parte de seu mundo. Emerge-se assim à reflexão a temática da ludicidade e de que forma ela pode ser utilizada no ensino de LIC como uma ferramenta de auxílio da aprendizagem. Mas antes de dar início a esse tema, é essencial compreender o que é a infância e o que é ser criança.

2.4.1 Afinal, o que é ser criança?

Não intencionamos aqui exaurir esse conceito, que . No entanto, é pertinente fazer uma incursão pelo tema, inicialmente com Ariès (1986), e seu livro *História social da criança e da família*, que traça um panorama da grande transformação pela qual passou a criança – e a infância – desde o século XVII até a atualidade. Naquele século era muito comum o infanticídio, dada a pouca importância atribuída à infância e à criança. Faltavam o

entendimento e o respeito que se tem hoje pela vida da criança. Para Ariès, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança. Se as crianças morriam, logo eram substituídas por outras, como um objeto descartável, como explica:

O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. (ARIÈS, 1986, p. 17).

A palavra infância teve sua origem de forma diferente da que conhecemos hoje. No dicionário Aurélio (HOLLANDA, 2016), por exemplo, se lê: “Infância: Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade; As crianças; Começo, princípio, os primeiros anos.”

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI –, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Art. 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos. “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a).

No entanto, até o século XVIII, segundo Ariès (1986, p. 41), “a adolescência foi confundida com a infância”. A palavra *enfant* (infância), do francês, poderia se aplicar tanto a uma criança quanto a adolescentes e até mesmo a jovens adultos. Vejamos: “Segundo um calendário das idades do século XVI 26 aos 24 anos ‘é a criança forte e virtuosa’, e assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos” (ARIÈS, 1986, p. 42). Esse cenário começou a mudar quando surgiu um novo costume entre a burguesia, e o conceito de infância foi substituído pela subserviência e dependência. Ou seja, aqueles que serviam às classes mais abastadas seriam os infantes. Dessa maneira, a infância servia para designar as pessoas de baixa condição ou os servis.

Mas, na mesma época, começavam a ser chamadas de *petit enfant* (do francês, criancinha, criança pequena) as crianças com mesma idade como são denominadas hoje. Porém, somente as crianças filhas dos nobres. A partir de então se entrava em uma outra esfera de visibilidade da figura da criança. Se antes era insignificante perder um filho, e ninguém mandava pintar um retrato, pois nem passava pela cabeça guardar lembranças de algo desnecessário, passou-se a retratar as “fofurices” dos pequenos em pinturas. É notável, nesse período, uma sensibilidade nova em relação às crianças que antes não existia.

A taxa de mortalidade também diminuiu e, conforme escreve Ariès (1986, p. 61), “algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças”. Até na forma de vestir houve transformação. Os miniadultos de outrora agora se diferenciavam com seus trajes típicos de crianças. A criança também deveria ter seu traje próprio reconhecido. Se fosse ainda um bebê, era enrolado em cueiros. Se já houvesse passado dessa fase de recém-nascido, até seus 6 anos em média, usava um vestido (um tipo de túnica) e após essa idade já poderia usar calças, mas ainda com o vestido por cima das calças. Somente após essa idade se tornariam homens, e se juntariam aos adultos nas batalhas, no direito ou no comércio. Convém salientar, no entanto, que isso só ocorreu nas famílias nobres e burguesas. Para as crianças “do povo” nada mudou: continuaram a se vestir como miniadultos, como era antes do século XVII, e a levar a mesma vida de antes, trabalhando lado a lado com os adultos, sem noção do significado de ser criança.

O PNAIC ressalta o que é a infância:

Infância é uma construção sócio-histórica, ou seja, a infância é produzida pelo conjunto da sociedade a partir de ideias, práticas e valores, que se referem, sobretudo, às crianças, sendo que esses elementos são estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente. Infância não é natural, mas um fato social, ou seja, é uma construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade. Portanto, independentemente das manifestações individuais, quando as crianças nascem são inseridas nessa geração e em um contexto sócio-histórico, quer elas queiram ou não. Ademais, a infância não termina quando as crianças crescem. Essa geração continua a existir e a receber novas crianças. Infância é uma geração, pois compõe a estrutura da sociedade, tem uma função, uma posição e está sujeita aos mesmos parâmetros – econômico, tecnológico e cultural, por exemplo – que as demais gerações. (QVORTRUP, 2010, apud BRASIL, 2015, p. 9).

O que é relevante perceber nesse levantamento histórico é que, por muitos séculos, a infância e a criança, notadamente, não foram respeitadas. Pode parecer que nossos antepassados eram insensíveis por tratá-las da forma como faziam, como seres invisíveis, seres sem almas. Mas o que pensar de pessoas que, em pleno século XX, possivelmente ainda em nosso século, dizem que a “criança não tem querer”. A esse respeito Paulo Freire (1996, p. 25) assim ensina:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A obra de Ariès ajuda a compreender e esclarecer muitos pontos acerca das formas incoerentes como foram tratadas as crianças até pouco tempo. Felizmente, essa realidade aos poucos vem sendo transformada. Os documentos oficiais evidenciam um olhar mais humano na forma de compreender a infância e a criança, assegurando seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, lei de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), define no Art. 2º que, legalmente, criança é a pessoa até doze de anos de idade, incompletos. O Parecer CEB 022/1998 (BRASIL, 1998), que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI –, assim confirma, citando o escritor Paulo Leminsky: “Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie”:

- a) Inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;
- b) Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- c) Inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- d) Encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998).

Como se nota, as crianças não poderiam ter sido mais bem descritas. Por todas essas qualidades, na educação infantil se fazem ainda mais necessárias a dedicação e disponibilidade do professor dentro de sala de aula, tendo em vista quão inteligentes e curiosas são as crianças. O que torna constrangedor o fato de ainda se encontrar professores que, ao trabalharem com esse público, esperem em suas turmas crianças quietas e caladas.

Ainda que o Parecer aborde a Educação Infantil (EI), isto é, crianças de 0 a 5 anos de idade, é importante ter em mente que a transição para o EF não pode se dar de forma abrupta e, nesse sentido, quando a criança ingressa no EF, especialmente no caso de alunos de escolas de tempo integral, sua realidade se transforma consideravelmente. Ao chegar às ETIs, um mundo totalmente novo se descortinará para essas crianças. Tratando-se de estrutura, sabe-se que o mobiliário já não será o mesmo: as mesas já não se encaixam para fazer as rodas como antes, nos centros infantis e creches de onde vieram. E dependendo do tamanho da sala de aula, o professor se vê impossibilitado de constituir os grupos de alunos, restando somente as cadeiras enfileiradas, portanto sem as condições ideais e necessárias para as atividades pedagógicas com crianças nessa faixa etária. O horário do “soninho” a que estavam

acostumados não existirá mais e, por esse motivo, muitos alunos dormem nas suas cadeiras no contraturno, cansados que estão da longa rotina.

Portanto, ao se pensar os anos iniciais como uma continuação da educação infantil é importante lembrar que os jogos e as brincadeiras também fazem parte do aprendizado das crianças. Esse é outro grande desafio para os professores de LIC.

2.4.2 O papel da ludicidade nos anos iniciais no ensino de LI

Encontrar maneiras de envolver as crianças nos anos iniciais em meio a um currículo tão diversificado das ETIs deveria ser tarefa fácil para os professores de LIC. Mas não o é. A rotina das crianças onde são realizadas esta pesquisa é longa. São nove horas em meio a um cotidiano rigoroso, repleto de conteúdos programáticos de disciplinas diversas. Não seria essa a razão dos muitos relatos de professores de que as crianças estão desmotivadas?! Pelo longo e exaustivo dia da escola? Ancorada no conceito segundo Luckesi (2014) de que é ludico tudo aquilo que propicia a “plenitude da experiência”, pode-se afirmar que as crianças precisam de ludicidade e atividades lúdicas para seu desenvolvimento interno e integral. Luckesi (2014) focaliza a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. Para o autor, as atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências de completude, permitindo o envolvimento por inteiro, saudavelmente.

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2014, p. 6).

Lúdico é um adjetivo masculino que provém do latim *ludus* e que está diretamente ligado a diversão, jogo e ilusão. Uma atividade lúdica é uma atividade que assume diversos significados e que, associada à aprendizagem, dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Se nos atentarmos para seu significado, veremos que o lúdico está presente na vida de todas as pessoas, sejam elas crianças adolescentes ou adultas. Para Luckesi (2014) a ludicidade é um estado interno do sujeito, somente ele pode senti-la. E dependendo dos sentimentos que faz aflorar, pode ser não lúdica. Riso obtido com incômodo alheio não é lúdico, por isso o

professor precisa conhecer muito bem seu aluno antes de propor atividades de ludicidade. O que pode proporcionar prazer para alguns, pode causar descontentamento para outros. Na ludicidade não há receita pronta, o professor precisa conhecer seu aluno, experimentar sensações, saber o que para ele e seu aluno geram prazer e plenitude, posto que também o professor necessita experimentar essa ludicidade que vem de dentro, afirma Luckesi (2014).

Foram 7 anos de sala de aula dedicados ao ensino de LIC, portanto, além do hiato na formação inicial, o lúdico passou a ser parte intrínseca das minhas inquietações didáticas. Se faltava material pedagógico na escola, sobrava em mim talvez o mais importante: o interesse real nos alunos. Portanto, levar para a sala de aula os brinquedos das minhas filhas e, neste caso, se fazia calor, ir com os alunos para um ambiente externo, onde organizávamos bacias com água e dávamos banhos nas bonecas, passaram a fazer parte das atividades. Desta forma, aproveitava para aplicar conteúdo como “*body parts*” ou “*toys*”, por exemplo, de uma forma divertida. Outras crianças que não se interessavam por essa ou aquela brincadeira formavam grupos e brincavam espontaneamente, cada qual no seu mundo de faz-de-conta, enquanto eu ficava a observá-las. E assim a aula se desenvolvia em meio a diversas brincadeiras, que eu realizava intuitivamente. Reconheço que não era fácil, a turma era numerosa, meninos e meninas tinham diferentes interesses, uma professora inexperiente e que trabalhava desacompanhada. Porém, era muito prazeroso. Graças às brincadeiras era possível eu também me divertir e interagir com as crianças, criando laços, sentimentos e sensações. Luckesi (2014, p. 17) enfatiza o papel dos livros na ludicidade:

Ensinam como praticar atividades lúdicas junto aos educandos; os livros de história das atividades lúdicas abordam como povos, culturas e grupos humanos praticaram atividades que foram consideradas como lúdicas; e, por último, os livros de sociologia do brinquedo ou das atividades lúdicas abordam essas atividades no seio das variáveis que compõem uma sociedade, permitindo compreendê-las dentro desse contexto sociocultural. Nenhuma dessas abordagens toma como objeto do seu estudo o sujeito que as vivencia. Todas elas sempre abordam a atividade de modo externo e objetivamente, nunca do ponto de vista do sujeito.

Sobre essa questão, Brougère (2002) chamou de “pedagogia do artifício” aquilo que, segundo o autor, a criança é submetida às escolhas que o adulto ou a instituição fazem para ela, segundo a sua idade. Para o autor, só pode haver real interesse educativo envolvido se a criança dispõe de autonomia para escolher uma atividade lúdica voltada para o seu divertimento. Em outras palavras, a atividade lúdica deve acontecer partindo do interesse do aluno. Não pode ser imposta, ou não será prazerosa. Todavia, as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, também são importantes suportes para a prática pedagógica. Naquele

momento de minha descoberta intuitiva eu só não sabia ainda como usá-las. Faltava em mim a formação acadêmica específica, bem como educação continuada, que aos poucos fui buscando aprimorar.

Miranda (2003 apud CRISTOVÃO; GAMERO, 2009) desenvolve um estudo fundamentado em Vygotsky e Bakhtin, no qual discute o papel do aluno e do professor em sala de aula, conceituando o indivíduo como um ser que age em um contexto histórico-cultural. Em sua abordagem, a autora aborda a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e apresenta o indivíduo como uma pessoa com necessidades e interesses que devem ser privilegiados pelo processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa tinha como propósito propiciar um aprendizado centrado na ação das crianças, propondo a brincadeira com o objetivo de possibilitar ações mais significativas para as crianças. Cristovão e Gamero (2009, p. 240) destacam, nesse sentido:

Miranda (2003) desenvolve seu trabalho sob a premissa da brincadeira enquanto atividade no processo de ensino/aprendizagem. Como um conceito vygotskyano, a brincadeira é compreendida como fundamental para a inserção social do indivíduo, pois é brincando que a criança amplia a zona de desenvolvimento proximal. Ao brincar, as crianças em idade escolar buscam satisfazer necessidades que são o motivo de suas ações, motivos estes que variam de acordo com a idade, mas, segundo a autora, o interesse continua sendo um aspecto importante na colocação da brincadeira como uma forma de atividade. A criança passa a utilizar o brinquedo como meio de realização de desejos não realizáveis de imediato. É no brinquedo que estão embutidas as regras de comportamento para conseguir jogar e realizar aqueles desejos. E é por intermédio do brincar que as crianças podem adquirir tais regras.

De acordo com o PNAIC, “a preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolvam intelectualmente” (BRASIL, 2012, p. 6). No entanto, a brincadeira não é para ser usada somente com o objetivo de aprendizado. São importantes para a criança os momentos de descobertas, o brincar pelo brincar, o que é fundamental para que ela desenvolva sua criatividade e interaja com outras crianças. Nessa forma de ensinar, cabe ao professor o papel de mediador dos conflitos que porventura possa aparecer. É esse o olhar atento que o professor deve ter. Segundo o caderno do PNAIC, sobre o tema ludicidade e o que foi apresentado por alguns autores aqui citados, são variados os conceitos do termo ludicidade. O que ficou demonstrado é que o teor de ludicidade proposto pelo PNAIC acerca das práticas pedagógicas refere-se, ao mesmo tempo, às funções educativas direcionadas e à experiência interna de consciência do “eu” e do “outro”.

Luckesi (2014), em seus estudos, identifica a ludicidade como um estado interior do

sujeito. De acordo com o autor, ainda que as atividades lúdicas sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, a experiência é interna ao sujeito e só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. No entanto, Luckesi alerta para o fato de que o professor, como mediador, necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos. Vejamos como o autor se expressa:

Ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo. (LUCKESI, 2014, p. 21-22).

A BNCC confirma que as brincadeiras são atividades essenciais na infância:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

A esse respeito afirma Brougère (2002, p. 6-7), “não nos enganemos: não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores. Além disso, novas práticas lúdicas são instauradas, modificando a imagem que se pode fazer do jogo”.

Importa observar que cabe, então, não somente ao professor, mas a toda a escola, se aprimorar com metodologias que se aproximem dos alunos e despertem neles o interesse pela aprendizagem, sem negligenciar também a motivação intrínseca e extrínseca. As categorias para a motivação intrínseca das quais tratamos aqui são a autodeterminação, a competência, o envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse. O aluno intrinsecamente motivado não necessita de pressões externas ou prêmios para realizar uma tarefa escolar, pois o simples fato de estar participando dela é uma realização pessoal. Já a motivação extrínseca se relaciona com a preocupação com a avaliação, preocupação com o reconhecimento e preocupação com a competição. No caso do aluno extrinsecamente motivado, o que ocorre na vida dele influencia em sua motivação e interesse pelo aprendizado. Para evitar punições ou receber recompensas e elogios, ele pode buscar uma tarefa escolar para melhorar suas notas. Segundo

Brown¹⁹ (2000, p. 72), “motivação é a medida em que você faz a escolha sobre o objetivo a alcançar e o esforço que você vai dedicar a essa busca”.

Embora muito corrente no âmbito escolar, a palavra “motivação” parece ainda pouco compreendida. Há pouco tempo, em um conselho de classe de uma escola não participante desta pesquisa, dentre variáveis apontadas pelos professores ao indicarem as razões do fracasso na aprendizagem dos alunos, a mais citada foi “motivação”. Questionados se haviam pensado em alguma estratégia de intervenção quanto a essa condição, os professores responderam basicamente que “ninguém motiva ninguém”. Indagados se o que faziam quando levavam os alunos a passeios ou quando premiavam aqueles que obtinham bons desempenhos nas avaliações externas (SAEB, Provinha Brasil, IDEB) não os estava motivando extrinsecamente, pude perceber que não havia, entre eles, um discernimento entre motivação extrínseca e intrínseca. Relativo a este assunto, Brown (2000) destaca que o aluno motivado extrinsecamente é aquele que persegue um objetivo apenas para receber uma recompensa externa, isto é, o reconhecimento de outros. E que o aluno motivado intrinsecamente é aquele que busca o conhecimento para alcançar seus objetivos pessoais.

Com base no que foi afirmado, devemos ter em mente que um dos fatores que motivam o aluno, além da motivação externa, é também o ambiente acolhedor que ele encontrará na sala de aula, que poderá influenciar até mesmo sua autoestima e personalidade. Vale ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017) traz em seu texto a importância também do acolhimento afetivo nesta fase em que a criança estará transitando da pré-escola para os anos iniciais, de forma a evitar uma descontinuidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil. Segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 34-35):

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Sobre isso, vale recordar um episódio recente envolvendo a minha filha, de 10 anos de idade. Ela, que adorava matemática desde bem pequena e era a campeã da sua turma, repentinamente declarou não gostar mais desse componente curricular, mas sim de língua portuguesa. Argumentei que ela poderia gostar das duas disciplinas, no entanto, ela, veemente, afirmou que não gostava mais de matemática, explicando o motivo: “Mamãe, eu

¹⁹ Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit. (BROWN, 2000, p. 72).

gosto da matéria que a professora gosta de mim. E a professora Bruna²⁰ é muito legal, ela gosta de mim. Por isso, agora eu gosto muito de português. Português é muito fácil”. Imediatamente aquela conversa informal levou-me a refletir sobre esta pesquisa. As crianças, assim como minha filha, sentem quando são acolhidas e isso reflete na sua motivação e, conseqüentemente, no seu aprendizado.

Por outro lado, se o professor tem atitudes insensíveis ou se é intransigente, pode causar medo e insegurança no aluno. A esse respeito, Maldonado (1994, p. 39) faz a seguinte advertência:

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapuça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco”) e contra a dor do desamor (“ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo”).

Por esse motivo é necessário que o professor esteja atento e conheça as características de seus alunos, para não confundir essas emoções da criança com indisciplina. Eis por que se reitera a necessidade da formação e educação continuadas específicas para o professor de LIC. É imprescindível que ele tenha conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil.

2.5 A formação e educação continuadas do professor

Fatores como educação e formação continuadas de professores, falta de infraestrutura, falta de material didático adequado nas escolas públicas, organização escolar, dentre outros, atuam como determinantes na dura realidade educacional brasileira. Por outro lado, cada vez mais pesquisadores dedicam seus estudos e pesquisas à educação e formação continuadas, ao desenvolvimento de recursos tecnológicos, materiais didáticos e métodos que possam capacitar e prover condições para o ensino aprendizagem da LI. Celani (2010, p. 9), abordando esse cenário, assim se manifesta:

Embora a história da formação inicial e continuada de professores em geral e de professores de línguas em particular, no Brasil, não seja muito longa, em comparação à de outros contextos, relatos e discussões de pesquisas relativos à educação de professores, tanto inicial quanto continuada, têm se tornado cada vez mais frequentes no âmbito acadêmico. É um sinal dos mais auspiciosos do robustecimento de área das mais carentes no cenário da educação nacional, embora dela mesma dependa grande parte do que vai resultar em ações de sala de aula no processo educativo e, em última instância, em aprendizagem.

²⁰ Alteramos o nome da professora para preservar a sua identidade.

Esse cenário carente da educação brasileira, conforme afirma Celani (2010), é facilmente observado. Mesmo assim, as pesquisas em Linguística Aplicada apontam que é grande o número de professores que seguem os mesmos métodos que experimentaram quando eram estudantes, sem ao menos refletir ou buscar novos conhecimentos para aprimorar sua prática docente. Como claramente exposto por Celani (2010, p. 61):

Não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados.

Para Leffa (2001) e Almeida Filho (2001), porém, a universidade não é a única responsável pela formação do professor reflexivo. Segundo Leffa (2001), achar que há tempo para tudo isso em quatro anos é uma ilusão. Já para Almeida Filho (2001) a formação do professor não acontecerá exclusivamente na universidade. Mais recentemente, compartilhando da mesma visão desses dois autores, Mizukami (2013) ratifica a escola como um local de formação de um professor reflexivo de sua prática para além da universidade.

Na avaliação de Consolo (2017), a falta de exigência de um teste de proficiência para os candidatos de Língua Estrangeira (LE) ocasiona um processo deficiente nos ensinos Fundamental e Médio, pois esse mesmo aluno que se licencia como professor é o que vai ministrar aulas no ensino regular, causando um “círculo vicioso”.

Talvez, o problema não seja exclusivamente da universidade, mas de uma situação mais ampla, caracterizada pela ineficiência de LES em grande parte das escolas de Educação Básica e de Ensino Médio, e pela descrença de que seja possível oferecer, nos contextos da escola regular e até mesmo da universidade, um ensino de LE de alta qualidade. (CONSOLO, 2017, p. 153).

Para Brown²¹ (2000, p. 90), ensinar crianças exige intuição e habilidades específicas diferentes daquelas que são utilizadas com adultos. Tonelli (2017, p. 59), por sua vez, fala em profissionalização dessa área de ensino. “Falar em profissionalização, necessariamente implica considerar a existência de um profissional formado em uma determinada área do conhecimento e que atua em um determinado contexto”. A autora explica que o expressivo aumento da oferta de LIC nas escolas do Brasil (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010 apud

²¹ Although many of the “rules” to teach children can apply in some ways to teach adults the latter age group poses some diferentes, special considerations for the classroom teacher. Adults have superior cognitive abilities that can render them more successful in certain classroom endeavors. (BROWN, 2000, p. 90).

TONELLI, 2017, p. 59) demanda profissionalizar uma profissão que, aparentemente, não existe oficialmente:

[...] reforço, portanto, a necessidade de considerarmos o acelerado e vertiginoso aumento da oferta da língua inglesa nos primeiros anos de escolarização (Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental), o que implica na urgência do delineamento de quem são os atores que exercem sua atividade nesse novo contexto – o ensino de LIC –, bem como quais os caminhos que podem (ou devem) ser tomados para a profissionalização do docente que atua (ou atuará) nesse espaço. O que significa, em última instância, reconhecer definitivamente a existência de uma profissão única: ser professor de inglês para atuar junto a crianças.

Felizmente já começam a surgir pesquisas indicando que se trata de cenário em mudanças e que algumas universidades, pouco a pouco, começam a oferecer em seus currículos uma disciplina específica para o ensino de LIC, bem como programas de pós-graduações *lato e strictu sensu* que, de acordo com Reis (2017), são iniciativas que visam tornar mais completas as lacunas demonstradas na formação inicial dos professores de línguas estrangeiras. Como contribuição, Brown (2000, p. 87-90) apresenta algumas abordagens práticas para o ensino de LIC, as quais ele dividiu em cinco categorias:

1. Intellectual Development – Para o desenvolvimento intelectual, conceitos e regras gramaticais são desnecessárias para as crianças. Evite termos como “present progressive” ou “relative clause”. Em vez disso, mostre-lhes como são usadas as frases para se comunicar efetivamente. Se necessário, repita algumas vezes, tomando o cuidado para não ficar cansativo;
2. Attention Span – A capacidade de atenção das crianças é diferente do adulto. Para ter sua atenção, o objeto de ensino deve ser interessante, vivo e divertido;
3. Sensory Input – Em uma sala de aula, as atividades devem ir muito além dos modos visuais e auditivos que são geralmente utilizados como suficientes para o ensino-aprendizagem de LI para crianças;
4. Affective Factors – Quando se trata de fatores afetivos, esses podem ser uma barreira que inibem o aprendizado, pois na infância a criança ainda se preocupa com o que os outros vão pensar dela, especialmente os colegas de sala de aula. Portanto, ao tentar falar inglês, se cometerem algum engano, os professores precisam estar atentos e ajudá-los a superar tais barreiras potenciais à aprendizagem;

5. Authentic, Meaningful Language – Crianças querem aprender uma língua para o uso aqui e agora. Portanto, se a atividade não é autêntica, se a linguagem é descontextualizada, será facilmente rejeitada pelos alunos.

Dessa forma, é necessário que a reflexão venha seguida de ações em sala de aula, como afirma Celani (2009), mas também é urgente que as universidades preparem minimamente os futuros professores de LIC, o que também é garantido pela legislação (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Refletindo sobre a função do professor na atualidade, deparamos com a recente afirmação da BNCC de que o papel do professor é levar o aluno ao nível seguinte da aprendizagem. Para tanto, teoria e prática devem andar juntas na sala de aula. E para que isso se concretize, espera-se que:

[...] o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário [...] Daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas. (SILVEIRA, 1995, p. 28).

De acordo com a BNCC, compete ao professor ensinar por meio da ludicidade, pois de acordo com o documento essa é uma forma de dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil. Essa meta da BNCC de não efetuar a transição da Educação Infantil para o EF de forma abrupta é compreensível, no entanto é importante reforçar a ideia da necessidade premente da educação continuada do professor de LIC para o sucesso dessa complexa fase de aprendizagem. Obviamente o tema é muito rico e requer uma boa formação por parte não somente do docente, mas de toda a equipe gestora da instituição escolar.

Diversos são os fatores que justificam a aprendizagem da língua inglesa. Na atualidade, é indispensável falar a LI diante das mudanças globais que justificam a sua

aquisição, uma vez que o Inglês recebe, atualmente, o *status* de “língua franca”,²² dimensão que nenhuma outra língua conseguiu até o presente momento. E por ter esse *status*, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, é preciso reconhecer que existem diferentes formas de aprender e diferentes formas de ensinar. É essencial que o professor conheça bem seus alunos, suas dificuldades e capacidades e inove em suas aulas, para não mais apresentar ao aluno somente o modelo estruturalista de aprender língua, mediante uma lista de vocabulário e normas para formar enunciados já estabelecidos. O aluno do século XXI requer uma aprendizagem dinâmica da compreensão do funcionamento sistêmico do inglês, de forma indutiva, por meio de práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, conforme estabelece a BNCC.

Outra questão relevante em relação à aprendizagem da língua inglesa está no acesso facilitado à internet, pois muitos *sites* proporcionam um contato direto com o idioma. Segundo Crystal (2005), o inglês é destaque, em nível mundial, na economia, na imprensa, na propaganda, na radiodifusão, no cinema, na música popular, nas viagens internacionais, na segurança, na educação e na comunicação.

Conforme Oliveira (2009, p. 27), ao estudar uma LE, “[...] o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio”.

Já nas palavras de Rajagopalan (2003), trata-se de uma mercadoria altamente valorizada, principalmente em países periféricos como o Brasil, onde ensinar e aprender inglês transformou-se em um grande negócio ao redor do qual “está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do *marketing* rapidamente passaram a explorar” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 115).

Portanto, saber inglês hoje em dia faz parte da preocupação mundial de “educar cidadãos para dar conta de uma sociedade altamente especializada e dependente de conhecimento atualizado” (MOTTA-ROTH, 2001, p. 177-178). Contudo, ainda há uma série de desafios e limitações no ensino aprendizagem de LI. Em particular, o ensino de LIC apresenta limitações relativas a propostas curriculares e à formação específica de professores. Com relação a essa matéria, Leffa (2011, p. 21) é categórico ao afirmar que: “[...] O grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor

²² O termo “língua franca” é empregado para definir uma língua de comunicação entre diferentes povos, de diferentes culturas e que falam, cada um, uma língua diferente, mas que adotam uma língua, intencionalmente, para se comunicar uns com os outros.

ensina para o aluno algo que ele mesmo não conhece”. Entretanto, se o objetivo dos educadores é o de ampliar o conhecimento dos alunos em determinada área, eles precisam de habilidade para lutar contra os fracassos pessoais, os fracassos de seus alunos e até mesmo contra a desmotivação, que pode acometer individualmente um aluno ou um grupo deles e até mesmo o próprio professor.

Neste sentido, Miccoli (2017, p. 74) observa o que segue:

Entre os elementos envolvidos nesse estado de coisas encontra-se a má formação de professores que, orientados por conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, entram no mercado de trabalho sem ter desenvolvido habilidades necessárias para lidar com os desafios da prática – definição, planejamento e manejo do ensino em sala de aula, compreensão das dificuldades dos alunos, intervenções para diminuir as diferenças de aprendizagem e controle da disciplina, em contextos caracterizados por uma carga horária de ensino reduzida, o grande número de alunos e em condições nem sempre favoráveis à aprendizagem.

Referente ao ensino de LIC, os atores que atuam nesses espaços, ainda que licenciados em Letras/Inglês, cumulam outro desafio: a maior parte desses professores nunca recebeu formação específica para o ensino de LIC. Essa situação relaciona-se com a não obrigatoriedade da oferta de LI nos anos iniciais e por isso a maioria das universidades se limita a disponibilizar nos seus currículos apenas as disciplinas que atendem aos anos finais do EF, ou seja, do 6º ano em diante. Entretanto, para Tonelli (2017), a universidade é responsável pela formação e complementação da formação dos professores, cabendo a ela observar as demandas que ocorrem na sociedade. Quanto a isso, a autora sustenta que “os professores formadores de inglês ainda não se conscientizaram da realidade que é a oferta de LIC, não incluindo esta questão nas agendas de discussão de formadores de professores” (TONELLI, 2017, p. 69).

Aliado a tudo isso, contudo, há as limitações da formação e educação continuadas que o professor enfrenta na busca para suprir a lacuna deixada pela universidade. Miccoli (2017, p. 79) cita 3 limitações na formação e educação continuadas do professor: “[...] pode exigir investimento financeiro, quando não realizada em instituições públicas; implica disputa de limitadas vagas, seja em contexto público ou particular, e investimento de tempo”. Para a autora, os programas cumprem papéis importantes no desenvolvimento profissional dos professores, porém, ainda que a Meta 16 do PNE seja oferecer mais vagas aos professores da Educação Básica, essas são menos acessíveis. Nessa perspectiva, como forma de minimizar as falhas das capacitações, Miccoli (2017) propõe que sejam pensadas outras estratégias de aprimoramento e sugere o desenvolvimento de um Programa para Desenvolvimento

Profissional de Professores. Trata-se de programa que objetiva formar o professor dentro da escola, partindo da prática de ensino para a reflexão, com a ajuda de um *coach*, um orientador para o ensino. Consoante Miccoli (2017, p. 87):

Nos programas para desenvolvimento profissional de professores, parte-se das experiências em sala de aula para promover uma reflexão sobre a prática, integrando teoria, quando necessário, e incentivando intervenções diferenciadas para melhorar o ensino e a aprendizagem. Isso os diferencia da formação continuada e dos programas de educação continuada com agendas definidas, sem considerar as necessidades dos participantes. Por esses motivos, os programas para desenvolvimento profissional podem atender a interesses múltiplos institucionais, educacionais e profissionais.

Todos esses elementos citados estão em consonância com dois temas primordiais desta pesquisa: a oferta cada vez maior de língua inglesa para crianças em um contexto mundial e a necessidade de formação específica para os professores que atuam no ensino de LIC. Diante da totalidade de questões apresentadas pelos diversos autores, a pedagogia pós-método, que é a base teórica desta pesquisa, aliada a abordagens práticas (BROWN, 2000), busca promover reflexões sobre a prática e intervir para melhorar o ensino e a aprendizagem, considerando as necessidades dos participantes.

3 METODOLOGIA

3.1 A escolha metodológica

Nessa abordagem descritivo-interpretativa, a base metodológica que se pretende desenvolver será fundamentada no estudo de caso, conforme apresentado por André (2005), uma forma particular de estudo apropriado para a compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais diretamente ligados ao ensino aprendizagem da língua inglesa. O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino, e à clínica, como instrumento de trabalho. Dá-se a voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos. Registra-se o que cada um tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes. Chizzotti (2010, p. 79) explica esse tipo de abordagem:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para André (2005, p. 18), o estudo de caso é “um estudo de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade”. No estudo de caso educacional, o pesquisador está preocupado “não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa” (ANDRÉ, 2005, p. 20). Já Leffa (2006, p. 15) assim define: “Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa” (LEFFA, 2006, p. 15). Consoante André (2005, p. 97):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem

compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Além disso, André (2005, p. 18), retomando os estudos de Stake (1994), classifica o estudo de caso em *intrínseco*, quando o pesquisador quer conhecer melhor um caso particular; *instrumental*, quando o pesquisador quer compreender uma questão específica e um caso particular vai ajudar a entender essa questão. Além disso, André (2005, p. 19) discute o *estudo de caso coletivo*, que é “quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com a finalidade intrínseca ou instrumental”. Nesta pesquisa, adotamos o estudo de caso coletivo, pois são analisados os relatos de práticas docentes de professores de três escolas de tempo integral da cidade de Palmas. Quanto à finalidade é instrumental, pois pretendemos conhecer também como se deu a inclusão de LIC no currículo das escolas estaduais.

A escolha pelo estudo de caso se deu pela necessidade de se compreender fenômenos sociais relevantes, tal como: quais desafios os professores de Língua inglesa do município de Palmas experimentam no ensino de LIC? A esse respeito Yin (2001, p. 21) destaca:

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Sob a perspectiva de Yin (2001), a pesquisa com estudo de caso deve ser fundamentada sobre fontes de evidência diversas, com elementos necessariamente em consonância com a totalidade de dados para fins de triangulação, bem como valer-se das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. Dessa forma, a geração de dados se deu por meio de documentação, registros em arquivo, entrevistas e questionários semiestruturados com os professores participantes, a equipe gestora das ETIs e diretoria do Centro de Línguas da SEDUC. Associadas a esses, foram feitas observações dos espaços físicos das escolas e anotações em diário de bordo, cada qual com seus pontos fortes e fragilidades na comparação umas com as outras, como forma de complementar as informações obtidas para análise dos resultados desta pesquisa.

3.2 Participantes

Palmas é a capital do Tocantins, o mais novo estado brasileiro, mas ainda é um município muito pequeno, onde facilmente se identificam as pessoas e os espaços. Dados de agosto de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimam que há no Estado 1.550.194 habitantes, sendo 286 mil habitantes na sua capital. Por essa razão, a fim de manter a integridade dos participantes, conforme preconiza o Código de Ética em Pesquisa (CEP), optamos por identificar as ETIs como ETI 1, ETI 2 e ETI 3. Por questões éticas, foi solicitado aos professores que escolhessem nomes fictícios. Eles se nomearam Kate, Lua Nova e Fred. Dois/duas professores(as) escolheram nomes com gêneros diferentes, para manterem o sigilo. Por isso, respeitando suas escolhas, todos serão chamados de professor ou professora de acordo com o gênero indicado, mesmo que não tenha sido objeto de nenhum dos critérios aqui adotados. De igual modo, como não foi sugerido aos gestores que escolhessem seus nomes fictícios, utilizaremos os termos G1, G2 e G3, para Gestor 1, referente à ETI 1, Gestor 2, responsável pela ETI 2, e Gestor 3, relativo à ETI 3, respectivamente.

Definir os participantes nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente por se tratar de colegas de profissão. Por essa razão, estabelecemos como estratégia da pesquisa buscar professores com quem não houvesse relacionamento ou referência. Assim sendo, a pesquisa buscou esses profissionais em três ETIs, localizadas em diferentes regiões do município. Os critérios escolhidos para a seleção foram: professores graduados em Letras/Inglês; efetivos; com atuação há pelo menos cinco anos no ensino de LIC nas ETIs da rede municipal de Palmas. Desse modo, os três integrantes, com idades que variam entre 29 e 48 anos, atendem aos parâmetros estabelecidos.

- a) **ETI 1** – Professora Kate: 41 anos, graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2002/1 e Secretariado Executivo Bilíngue pela Universidade Católica no ano de 2002/2. É especialista em Psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura de Brasília (FABEC); efetivou-se na rede municipal de Palmas em 2010 e desde então vem atuando no ensino de LIC na mesma ETI.
- b) **ETI 2** – Professora Lua Nova: 48 anos, graduada em Letras/Inglês pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Palmas, em 2000. É especialista em Linguística e efetiva na rede municipal de Palmas desde 2003. Atua no ensino de LIC na mesma ETI há mais de sete anos.

- c) **ETI 3** – Professor Fred: 29 anos, graduado em Letras Português/Inglês pela Fundação Unirg – Centro Universitário de Gurupi – 2009/2; especialista em Recursos Humanos; efetivo na rede municipal de Palmas desde 2010; atua no ensino de LIC na mesma ETI desde então.

Uma das ETIs em que os referidos professores atuam está localizada na região sul de Palmas e as outras duas na região Norte.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Partindo do pressuposto de que em uma pesquisa científica não são apenas as técnicas que definem o seu tipo, mas o conhecimento que é originado mediante o estudo (ANDRÉ, 2005), resguardam-se, em cada técnica, particularidades e objetivos específicos.

Para a geração dos dados, foram utilizados dois questionários dialogados e duas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. Primeiramente, foi aplicado o questionário para identificar aspectos gerais da formação de cada professor, sua atuação e de um modo geral obter uma ideia da sua realidade docente. Em seguida foi realizada uma entrevista, a fim de coletar uma quantidade suficiente de dados sobre a sua prática docente no ensino de LIC, bem como sua realidade na escola e de igual modo conhecer a sua percepção do papel de professor e ensino-aprendizagem da LI. Posteriormente, com um ano de intervalo, foi aplicado um segundo questionário semiestruturado, com a finalidade de solidificar o que havia sido mencionado anteriormente, tanto no primeiro questionário quanto na entrevista.

Como instrumentos de geração de dados foi utilizado aparelho de telefone celular como uma tecnologia que proporciona alta qualidade de som para gravação em áudio com os participantes. O mesmo aparelho foi empregado para tirar fotos das visitas às escolas, visando a um levantamento de forma exploratória dos recursos visuais colocados à disposição dos docentes, como apoio para as aulas, assim como para o diagnóstico da infraestrutura disponível à comunidade escolar. Foi também elaborado diário de bordo durante todo o projeto, para registro das impressões colhidas no percurso da investigação. Esse recurso foi bastante significativo, especialmente por não ser esta uma pesquisa com observação da prática pedagógica e ainda constituir uma herança de aprendizado com o PNAIC.

Foram gravadas em áudio, com o propósito de melhor conduzir a coleta de dados, treze entrevistas no período de janeiro de 2017 a fevereiro de 2018 e preenchidos seis questionários durante o período de janeiro de 2017 a janeiro de 2018. Destas, três entrevistas foram feitas com gestores das ETIs, duas entrevista foi com o secretário da unidade, uma

entrevista com a supervisora pedagógica, uma entrevista com o diretor da SEDUC e seis entrevistas com os professores participantes. Relativo aos questionários, estes foram aplicados somente aos docentes, sendo o primeiro aplicado em conjunto com a entrevista e o segundo com um intervalo de um ano.

Todas as gravações foram transcritas e arquivadas em *word*. Esse procedimento foi importante para o momento da análise, para a retomada das falas e para a triangulação dos dados para que pudessem ajudar a responder às questões que são objeto desta pesquisa. As laudas transcritas não estão anexadas em respeito aos termos de confidencialidade firmados com os participantes.

3.4 A Escola de Tempo Integral no município de Palmas

Do ponto de vista educacional, o município de Palmas vem empreendendo um alto nível de comprometimento na implementação das ETIs, desde a primeira unidade de Tempo Integral de Palmas, a ETI Padre Josimo Morais Tavares, implantada em 2007. Outrossim, a Educação do município de Palmas vem se destacando à frente de muitos outros municípios e Estados pelo cumprimento à Meta 6,²³ do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. Por isso, as escolas do município têm recebido muitos visitantes de outras regiões do Brasil e até mesmo do exterior, para conhecer sua organização e funcionamento, bem como sua arquitetura, para o que chamam de Escola Padrão de Tempo Integral.

De fato, suas escolas modelo-padrão têm um projeto arquitetônico de excelência. São sete ETIs-Padrão que contam com consultório odontológico, piscinas semiolímpicas, campo *society*, quadra poliesportiva, auditório, laboratórios, salas para artes marciais e dança, todas com capacidade para atender 1.200 alunos. Todavia, importa ressaltar também as Escolas de Tempo Integral Adaptadas, que são as escolas de jornada ampliada, como é o caso de duas escolas participantes desta pesquisa, bem como da escola onde ocorreu a minha primeira experiências. Das dezessete ETIs existentes atualmente no município, onze são Escolas Integrais Adaptadas, ou seja, Escola Parcial (quatro horas) que passou para uma jornada ampliada de nove horas diárias. Essas ETIs adaptadas em nada diferem das ETIs-Padrão quanto à organização curricular, mas tão somente referente à infraestrutura. Em um periódico da prefeitura, chamado Revista Tempo Integral da Prefeitura de Palmas (2017, p. 6) e distribuído para fins de divulgação, estabelece:

²³ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

A Educação integral em Jornada Ampliada é ofertada em unidades educacionais ampliadas e adaptadas, durante 8 horas diárias. A municipalidade tem projetado ações para que todos os demais espaços da Rede favoreçam o mesmo tipo de atendimento, universalizando, assim, a educação integral.

No que concerne à imprecisão dos dados da jornada diária nas ETIs, incluímos no cálculo de horas também o momento do descanso das crianças, uma vez que não lhes é permitido irem às suas casas. Por essa razão, considerando que o atendimento aos alunos é das 8 às 17 horas, com um intervalo de uma hora para o descanso, a jornada deles na escola perfaz nove horas.

O Parecer CME-PALMAS-TO nº 004/2007,²⁴ da Prefeitura Municipal de Palmas, aprovado em 17 de setembro de 2007, dispõe sobre a instituição do Projeto da 1ª ETI Modelo Padrão de Palmas – Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares. Consta no parecer:

[...] a educação é presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades [e] a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender e a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extraescolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 34, § 2º (BRASIL, 1996, p. 24), preconiza: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a crédito dos sistemas de ensino”. O PNE (Diretriz 2.2) propõe:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Assim, com a necessidade de serem ofertados outros componentes curriculares, de forma a assegurar a formação básica, os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, conforme preconiza a Carta Magna em seu Art. 210, incluiu-se também o ensino de LIC (1º a 5º anos).

Quanto às outras disciplinas do currículo, esse não foi o interesse desta pesquisa, razão pela qual voltaremos ao foco do estudo, que são as ETIs participantes.

Inicialmente, vale dizer que, nas duas Escolas Adaptadas, observa-se uma logística com os alunos que é comum a essas escolas: em um turno são ministradas aulas regenciais do

²⁴ Anexo D.

núcleo comum – língua portuguesa, matemática, ciências, dentre outras – e no contraturno diversas atividades como língua inglesa, xadrez, música, reforço escolar, entre outras. As refeições – o café da manhã, o almoço e o lanche da tarde – são servidas na própria escola, algumas dentro da sala de aula, devido ao pouco espaço de que dispõem os refeitórios das ETIs adaptadas. O período do almoço é incluído no período de aula e a escola oferece refeição também aos docentes, ficando a critério deles aceitarem ou não o alimento oferecido.

As ETIs separam seus horários no refeitório, para evitar que os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) se encontrem com os alunos dos anos finais (6º ao 9º ano), mas, na prática, o que se percebe é que quando os alunos chegam do ensino infantil no 1º ano do EF, sobretudo no 1º bimestre do ano, como eles ainda são muito inocentes, ficam bastante perdidos naquela nova rotina. E lamentavelmente ainda se ouve de alguns professores frases como: “Aqui agora não é mais brincadeira, agora é hora de estudar!”.

Após o almoço, há uma hora de intervalo e os alunos não podem sair da escola. Em Palmas, TO, a temperatura média é de 36 graus Celsius. Em virtude disso, nesse horário de descanso que ocorre após o almoço, os alunos do EF 1 e EF 2 são divididos e mantidos sob supervisão em salas de aula, auditório e quadra esportiva, uma vez que as escolas não comportam ambiente adequado para todos.

Quanto à infraestrutura da unidade escolar modelo adaptado, os dados levantados demonstram que nem todas as escolas contam com salas de aula climatizadas, mas somente as salas da gestão, secretaria, coordenação, laboratório de informática, biblioteca e orientação escolar. No entanto, as salas de aula são arejadas, com amplas janelas, e todas têm árvores plantadas em suas proximidades, o que serve para amenizar o calor.

Na ETI modelo padrão, o grande diferencial é sua estrutura. A Escola foi preparada para receber os 1.200 alunos em tempo integral e para isso há espaços suficientes para todos. As salas de aula são climatizadas, os ambientes são amplos, há laboratórios para aulas de ciências e matemática, piscina semiolímpica para as aulas de Educação Física e ar-condicionado em todas as salas de aula, garantindo maior conforto aos alunos e professores. Já nas ETIs adaptadas, os condicionadores de ar estão ainda em processo de implantação, havendo muita queixa por parte da comunidade escolar, por causa das altas temperaturas nas salas de aula. Por isso é sempre importante lembrar que, quando se trata de uma escola de tempo integral, é preciso considerar, além da ampliação da jornada escolar, o espaço da escola onde se dará a expansão desse tempo.

Existem diversas discussões acerca da extensão do tempo para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, uma vez que o importante é ressaltar o caráter educativo

do espaço-tempo escolar. A expansão da jornada escolar só se justifica se essa concepção de educação integral representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens expressivas e enriquecedoras aos alunos. Com isso, não se quer negar a importância dessas atividades culturais para a formação escolar. Contudo, o que se espera de fato é que elas façam sentido em um projeto de escola de tempo integral, ou seja, é preciso que elas se tornem “intencionalmente” educativas.

A palavra integral, por definição, quer dizer total, inteiro, global. E é exatamente o que se pretende com a educação integral: educar de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. Contudo, enfatiza Gadotti (2009, p. 64): “há que se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas”.

Entretanto, esclarecendo a questão, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) apresenta o conceito de educação integral com a qual está comprometida:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Apesar da preocupação evidenciada pela BNCC com as diferentes infâncias, percebe-se que há uma lacuna na formação/educação continuada dos professores no que diz respeito à promoção do elo na transição da educação infantil para o 1º ano do EF, assim como nas fases seguintes. Afinal, é necessário haver a continuidade da educação infantil presente no ensino aprendizagem do 1º ano do EF, pois não há dúvidas de que, mesmo tendo ingressado no EF, esses alunos ainda continuam sendo crianças. Nessa nova etapa, os alunos terão diferentes professores, diferentes salas de aulas, levando-os a trocas constantes de ambientes, diferentes disciplinas/conteúdos, muitos cadernos e filas, muitas filas! Filas para o refeitório, filas para o banheiro, filas para a troca de aula, fila para o descanso, fila para a volta do descanso, fila para ir embora. Por esse motivo, torna-se “necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p. 51).

As duas outras ETIs participantes desta pesquisa são adaptadas e se assemelham em sua estrutura. Ambas as instituições contam com ampla quadra de esportes, refeitório para os alunos, biblioteca, salas arejadas e com grandes janelas. Uma dessas escolas, localizada na região norte, atende alunos de classe econômica baixa, em sua maioria, e muitos deles provenientes do meio rural, de acordo com informações da secretaria da escola. Chamou a atenção nessa unidade educacional a existência de uma pequena sala de vídeo dentro da biblioteca. De acordo com a professora participante, trata-se do laboratório. É nesse laboratório e biblioteca que estão os recursos multimídia de que a escola dispõe. Na pequena sala, há 25 cadeiras dispostas e outras 15 empilhadas, mas no minúsculo ambiente não cabem mais que trinta estudantes, e ainda assim, bem juntinhos. O único ar-condicionado da sala está estragado e desmontado. Lá estão caixas de som, DVDs, um ventilador, projetor de imagem e uma TV 29 polegadas, de tubo. A professora menciona que eventualmente utiliza a TV para mostrar vídeos para as crianças. Em relação ao projetor de imagens que fica na biblioteca, a professora não menciona se usa, mas afirma que é reservado mais para os professores das disciplinas de ciências e geografia (entrevista, 14 jan. 2017). A segunda ETI adaptada participante deste estudo fica na região sul e atende alunos de classes sociais variadas. De acordo com o gestor, seu público vem de todas as partes da cidade, uma vez que são, em sua maioria, filhos de pais que trabalham naquela região.

Dentre as ETIs-Padrão, uma se sobressai no contexto do ensino de LIC, embora não faça parte desta pesquisa. Trata-se da ETI Almirante Tamandaré, resultado da parceria entre a Marinha do Brasil, representada no Tocantins pela Capitania Fluvial do Araguaia-Tocantins e a Prefeitura Municipal de Palmas. A nova escola conta com tecnologia e projetos inovadores, com destaque para o sistema de captação de água pluvial para aproveitamento na limpeza e irrigação do seu paisagismo, além de placas de captação de energia solar.

A divulgação da nova ETI²⁵ na Revista de Tempo Integral (2017, p. 14) informa que o seu diferencial pedagógico está no modelo de Educação Trilíngue, com ensino de línguas inglesa e espanhola. Todavia, o conceito de uma escola trilíngue é distinto do que esta pesquisa identificou nas informações obtidas referente às aulas ofertadas na ETI em questão, porque, para um estabelecimento de ensino ser considerado bilíngue, ou no caso em questão trilíngue, é necessário observar certas condições, como número de horas/aulas e algumas disciplinas ministradas na língua em estudo. Contudo, analisamos como positiva a iniciativa e, embora não esteja dentro do conceito de uma escola trilíngue, é possível considerar a ETI

²⁵ ANEXO E

Almirante Tamandaré como uma Escola com Ênfase em Línguas Estrangeiras, pelo diferencial que foi adotado naquela unidade.

Esse projeto diferenciado da ETI Almirante Tamandaré foi possível com a implantação do Centro de Idiomas da Almirante Tamandaré (CIAT) com professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola (LE) da rede municipal, dentro da ETI. Excepcionalmente, nessa ETI, todos os alunos têm uma hora a mais de LI. Ressalte-se que os professores do CIAT são exclusivos para esse fim, o que se considera como favorável para um ensino de qualidade. Os alunos de 1º ao 9º ano têm em seu currículo as aulas regulares de línguas inglesa e espanhola e uma vez por semana seguem para o CIAT para mais uma hora de aula nos componentes curriculares LI e LE, com diferentes professores de Letras, onde somente são aceitos, no máximo, vinte alunos por turma. Dessa forma, as turmas se dividem: uma metade vai para LI e a outra metade para LE. No CIAT, os livros didáticos não são provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas adquiridos pela própria escola de acordo com a escolha dos docentes do CIAT e somente há a quantidade para uma turma de cada ano, de maneira que os alunos os utilizam de forma compartilhada. Portanto, a ETI Almirante Tamandaré oferta aulas de LI e Espanhol de forma diferenciada, dobrando-se a carga horária dos alunos, um dos temas de constantes reclamações dos professores de LI. Outro ponto favorável do CIAT, além do material didático, é a sala de aula própria de línguas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Retomam-se os objetivos da pesquisa, buscando explicitar a aplicabilidade da formação acadêmica Letras/Inglês relacionada à prática no ensino de LIC nas ETIs do município de Palmas e identificar se há política de formação continuada ofertada pelo governo. Além disso, procura-se verificar se o professor busca alternativas, caso haja lacunas nessa formação, e ainda quais materiais são utilizados em sala de aula. Para tanto, segue uma apresentação da análise dos questionários e entrevistas com os participantes e resultados alcançados.

4.1 O papel do professor

Os estudos de Piaget (1998) trazem uma reflexão de especial relevância acerca do papel do professor nos processos de ensino aprendizagem de línguas. Conforme a teoria piagetiana (PIAGET, 1983), o desenvolvimento cognitivo da criança passa por estágios universais (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) e, em cada um deles, a criança desenvolve capacidades necessárias para chegar ao estágio posterior. Segundo essa concepção, Piaget (1983, 1998) propõe que o conhecimento não nasce no sujeito, nem no objeto, mas origina-se da interação "sujeito-objeto".

Vygotsky (1991) dá um lugar de destaque às relações de desenvolvimento e aprendizagem em suas obras. Para ele, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. Tanto para Piaget quanto para Vygotsky (1991), o professor é um mediador do conhecimento e deve levar em consideração que, embora o aluno já tenha vencido as fases iniciais no que tange ao desenvolvimento cognitivo, deve apropriar-se de um novo sistema linguístico. Ambos os autores compartilham ideias construtivistas, segundo as quais a aprendizagem significativa é aquela que ocorre por meio da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos. Por se tratar de um processo contínuo, a educação é avaliada de acordo com os níveis de aprendizagens. Daí a necessidade da interação com o outro. Assim, de acordo com Vygotsky (1991, p. 24), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”. Esse conceito de que o professor é tão importante para a aprendizagem da criança tem a ver com o fato de ele representar esse elo entre o aluno e o conhecimento disponível no espaço físico em que ele se encontra.

Dessa forma, o professor, como mediador da aprendizagem, tem um papel de grande responsabilidade. A aprendizagem também se dá na troca com seus pares, mas, como adverte Maria Teresa de Assunção Freitas (2018), docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), "os momentos de internalização são essenciais para consolidar o aprendizado. Eles são individuais e reflexivos por definição e precisam ser considerados na rotina das aulas" (MONROE, 2018). Portanto, é preciso muito cuidado para não se equivocar com tão rico conceito do papel de mediador. A aprendizagem não se efetuará, por exemplo, se o professor colocar alunos em grupos o tempo todo. "Além de ser o sujeito mais experiente, sua interação tem planejamento e intencionalidade educativos", completa Maria Tereza (MONROE, 2018).

Na geração dos dados, percebe-se que um dos métodos usados pela professora Kate é o da Gramática e Tradução, com foco em lista de vocabulários. Ela também explicará que seus problemas atuais dizem respeito à infraestrutura e material didático que a escola não oferece. "Usar o que eu utilizo atualmente nas aulas, lista de vocabulários. No momento eu utilizo as cópias para resolver o meu problema imediato [...]" (entrevista, 14 jan. 2017).

Como se nota, a professora adota um método de ensino muito utilizado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ela mobiliza os conhecimentos da graduação, bem como da sua prática do 6º ao 9º ano e do ensino médio, em que tem experiência. Não se vê como um problema fazer listas de vocabulários, uma vez que os alunos precisam também adquirir vocabulário. O grande problema detectado nessa metodologia, sem foco na comunicação, é centrar-se somente em listas de vocábulos, principalmente nessa faixa etária. No caso de Kate, fica difícil encontrar alternativas, dada a não disponibilidade de recursos, tampouco livro didático.

Kate tem consciência de que o bom professor, além de uma postura ética, deve ser possuidor de certas competências. "O objetivo não é ensinar?! Não é pelo menos trazer um vocabulário pra que eles possam ficar mais independentes nas outras fases?". Mas reconhece os limites que o sistema de ensino lhe impõe e que não tem muitos recursos para ir além disso. Na visão crítico-reflexiva da professora, além da lousa e da possibilidade de fazer cópias, ela conta com a sua criatividade.

[...] então pra resolver essas coisas eu uso de criatividade, eu abro a aula, brinco às vezes com eles, coloco um desenho, peço pra eles terminar de fazer algumas partes, a gente descobre o nome, por exemplo se for o corpo humano, o que que tá faltando aqui... então eu uso mais mesmo é desenho, alguns pictures que eu tenho dos livros, alguns flash cards e vou tentando colocar coisas visuais pra eles já que eu não tenho outros meios, utilizo algumas músicas que aprendi. (Entrevista, 14 jan. 2017).

Um professor, além de crítico-reflexivo, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 20), deve reunir as seguintes competências:

- a) competência implícita (conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas);
- b) competência linguístico-comunicativa (o uso satisfatório da língua que se ensina);
- c) competência teórica (o conhecimento das teorias de ensino/aprendizagem);
- d) competência aplicada (a vivência dos conceitos teóricos no cotidiano da sala de aula);
- e) competência profissional (a consciência que o professor deve ter de seu papel formador, profissional e político).

Nesse sentido, percebe-se que Kate tem consciência crítico-reflexiva e reúne a maioria das competências expostas pelo autor (competência implícita, competência aplicada e competência profissional). A professora, nesses anos de experiência adquirida em sala de aula, gerou para si um conjunto de habilidades para lidar com suas turmas mesmo sem a formação necessária para lidar com os anos iniciais, demonstrando a consciência de seu papel de levar o aluno ao nível seguinte de aprendizagem. Lamentavelmente a escola não tem infraestrutura suficiente para que ela possa melhorar sua prática.

Quando voltei a falar com Kate, um ano após, sua situação havia mudado. Não para melhor, infelizmente. Suas cópias agora haviam diminuído. Disse ela: “A Escola não oferece nada. [...] Eu tenho um quadro, tenho um pincel para escrever no quadro e uma hora para ficar com cada turma” (entrevista, 5 jan. 2018). Questionada quanto à sua proficiência linguística, Kate respondeu que se autoavalia com competência “intermediária, devido à falta da espontaneidade da fala... um medo, insegurança”. A esse respeito, Celani (2010) chama a atenção para a formação inicial falha e ineficaz, bem como sugere que não há como aprender inglês com professores que não estejam bem preparados. No entanto, de acordo com Almeida Filho (2001), além de ter uma formação de excelência nos cursos de graduação, o professor precisa manter-se em formação contínua. No caso de Kate, pelos seus relatos, verifica-se que não é apenas a formação recebida que constitui seu obstáculo. Afinal, sua escola não lhe oferece nada além da lousa e pincel. Assim sendo, sem material didático, sem infraestrutura e sem educação continuada ofertada pelo governo municipal, é constrangedor falar em ensino de LIC de qualidade.

Kate reconhece sua limitação: “Como que eu vou fazer sem material nenhum e preparar esses meninos? Tudo no quadro? Ou eu falando, falando? Uma hora falando? Sendo que a atenção deles é uns vinte, trinta minutos, depois acaba... E aí?”. Como se percebe, o problema sempre recai na infraestrutura escolar ou na falta de material didático, o que impossibilita um trabalho além da lousa e da voz. Todavia, há um esforço por parte da

professora, que utiliza *flashcards*, brincadeiras, jogos e imagens em suas aulas, como se verá adiante. Kate tem consciência de que precisa melhorar sua prática e credita esse insucesso à falta de interesse dos alunos:

Professora Kate: ... não sei se o inglês poderia ficar pras pessoas se inscrever só se realmente tiver interesse, não sei...por que ter uma turma cheia, com alunos que querem, outros alunos que não tem interesse atrapalham aqueles que querem e aqueles que querem, de repente, são de certa forma afetados pelo não interesse dos outros e aí acontece o quê? Você perde o seu objetivo. (Entrevista, 14 jan. 2017).

E declara: “Os meninos aqui mesmo no município, desde o 1º ano estuda inglês. Eles chegam no 9º ano, eles parecem que nunca viram, ou se viram tá muito fraco, tá muito assim, tá muito solto, acho que precisa de algo mais, eu não sei o quê [...]”. Há uma concepção generalizada de quanto mais cedo melhor para aprender uma língua estrangeira e talvez seja por esse motivo que todos esperam que os alunos dos anos iniciais cheguem ao 6º ano com um aprendizado adequado para aquele ano acadêmico, esquecendo-se dos fatores negativos que geram tantas reivindicações, tais como salas de aulas lotadas, carga horária baixa, indisciplina dos alunos, falta de material, falta de diretrizes, e tantas outras. O fato de estarem muito fracos e parecer que nunca viram a LI, como afirma Kate, pode ser facilmente justificado por esses fatores. Rocha (2009, p. 249) esclarece:

Corroborando o pensamento de Moon (2000), McKay (2006) prossegue enfatizando os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores tais como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, o nível de proficiência que se deseja alcançar, (SCARAMUCCI, 2000) como também as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (WOOD, 1998).

Kate reflete se o inglês deveria ficar apenas para quem tem interesse. Nesse seguimento, Rocha (2009, p. 250) ensina:

Diferentemente dos adolescentes ou adultos, a imprevisibilidade é uma característica bastante marcante. Quando ainda crianças, portanto, os alunos mostram-se bastante instáveis e aparentam perder o controle de suas ações muito facilmente quando estão aborrecidos, entediados ou zangados, o que se evidencia através de um comportamento inquieto, agressivo ou inoportuno em sala de aula.

A desmotivação é um outro grande problema que aflige a maioria dos professores e é citada por Kate:

Professora Kate: Esse é um problema muito sério, né... eu fico desmotivada porque eu não tenho material, eu não estou preparada, uso o que eu posso fazer para usar... do pouco que eu tenho eu utilizo, tento vencer, tento inventar alguma coisa para que eles possam entender, mas não é suficiente, não dá, não dá... é difícil. (Entrevista, 14 jan. 2017).

Nesse caso, verifica-se uma contradição, porque de um lado há um professor crítico-reflexivo, consciente do seu papel, e de outro a ausência de condições de trabalho. Vale ressaltar que Kate ministra aulas para alunos do 1º ao 9º ano, isto é, crianças de 6 a 14 anos de idade, e o faz utilizando apenas lousa, voz e pincel. Ainda assim percebe-se em Kate uma contínua busca por solução no seu cotidiano de sala de aula.

Mesmo com os poucos recursos, a docente Kate tem a percepção de que os alunos precisam ser autônomos nas fases seguintes. Contudo, não cabe somente a ela. Para isso, a instituição precisa oferecer condições de trabalho concretas. A professora se esforça, mas não se sente motivada diante das dificuldades, ficando a desejar a sua prática docente. Acerca da motivação, como visto anteriormente, Brown²⁶ (2000, p. 72) diz que se trata de fator de grande importância para o ensino-aprendizagem de língua inglesa: “motivação é a medida em que você faz a escolha sobre o objetivo a alcançar e o esforço que você vai dedicar a essa busca”. Assim, a desmotivação da professora pode afetar a motivação dos alunos, no caso a motivação extrínseca dos alunos. Leffa (2013, p. 120) reitera:

O trabalho do professor é sempre cercado de obstáculos, desde a falta de recursos materiais até uma possível resistência dos alunos. Para vencer esses obstáculos, é preciso contaminar os outros com nosso entusiasmo. Trata-se essencialmente de processo de sedução, movido pelo desejo. Mas não basta ao professor apenas saber e desejar; é preciso também fazer.

Na escola em que Kate trabalha, a percepção do gestor da instituição sobre o papel do professor expressa o mesmo discurso de Kate quanto à falta de recursos para as aulas.

G1: Eu vejo ela muito limitada, assim na estrutura... eu vejo uma luta diária, eu vejo assim que na maioria das vezes é só quadro, é livro [...]. (Entrevista, 9 jan. 2018).

O gestor reconhece as limitações da escola em termos de infraestrutura e cita os livros, provavelmente confundindo os anos iniciais com os anos finais, uma vez que não há livros didáticos nos anos iniciais, ou talvez esteja referindo-se às cópias dos livros que a professora utilizava em suas aulas. Como se nota, ela busca materiais por conta própria, uma estratégia

²⁶ Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit. (BROWN, 2000, p. 72).

do pós-método, e os adapta à realidade dos alunos. Essa atitude é proposta por Kumaravadivelu (2001) no parâmetro da particularidade, que se refere ao fato de que cada contexto é único, assim como cada grupo de alunos e cada professor têm suas particularidades, que devem ser levadas em conta no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem de línguas deve buscar atender aos interesses e necessidades dos alunos, que são particulares, assim como são diferentes os contextos onde esse processo ocorre. E Kate adapta os materiais pensando nas necessidades do aluno.

As falas da professora e do gestor são coerentes e mostram as dificuldades enfrentadas pela docente. Como solução para essa questão, ele propõe uma sala ambiente de língua inglesa:

G1: [...] então a gente precisava ter um ambiente já voltado, um ambiente humanizado para o inglês, [...] não só para o inglês, que a gente tem aí também o espanhol, que a gente tá tentando... então é... eu acho que uma sala voltada pra isso... é interessante. (Entrevista, 9 jan. 2018).

Portanto, ao mencionar um ambiente humanizado, entendemos que o gestor não esteja se referindo à presença da afetividade no processo ensino-aprendizagem, mas sim ao reconhecimento de que Kate e seus alunos necessitam de um espaço fixo com alguma tecnologia para o ensino de LIC.

Já a segunda participante, nomeada Lua Nova, esclarece que precisou se capacitar novamente para voltar a ensinar para esse público e critica o pouco tempo destinado à língua inglesa, que nos anos iniciais é apenas de uma hora semanal, o que, em sua opinião, é um tempo insuficiente para que os alunos aprendam. A professora tem a percepção de que os alunos dos anos iniciais precisam de metodologia, materiais e até uma linguagem diferenciada dos alunos dos anos finais.

Professora Lua Nova: É o seguinte, eu acredito que vai muito da vontade de conviver, de aprender com eles [...] eu tive que me adaptar, voltar a minha linguagem específica para essa faixa etária, porque não dá para você tratar tipo com aluno de 2º ano como se fosse de 8º ou de 9º ano. Eu tive que me readaptar voltado a este público e conseqüentemente buscando materiais que viessem suprir a necessidade desse público. E outra coisa, uma aula por semana, como é que a gente aprende uma língua estrangeira com uma aula por semana? (Entrevista, 7 ago. 2017).

Lua Nova está correta em suas afirmações. Ensinar crianças exige uma linguagem diferente daquela que é usada para ensinar adolescentes e adultos. Tonelli (2017, p. 59), citando Pires (2004), assinala:

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade.

Em relação ao método de ensino e materiais didáticos, Lua Nova faz a seguinte afirmação:

Professora Lua Nova: Busco seguir várias linhas, uma que eu não sigo é a da Tradução. Nem aqui no 1º aninho, nem no ensino médio, nem em lugar nenhum. Até o 2º ano eu diria que *banner e folders*, eu exploro muito essa questão da imagem com eles pra eles identificar tanto cor, pessoas, números, tudo que for possível explorar dentro daquela imagem. Eu busco explorar. Aí do 3º ano em diante eu já começo explorar o que é uma gramática, o que é uma regra pra eles poderem se familiarizar também. Utilizo bingo, lá para o 3º ano, eles gostam muito. Vídeo, uso muito a Pepa Pig com os pequenos, nos primeiros anos. Ela está o tempo todo inserindo palavras em inglês, aí eles ficam “tio, o que é isso, o que ela disse?”. Então, eles despertam esse interesse. Até o 2º ano eu diria que *banner e folders*, eu exploro muito essa questão da imagem com eles pra eles identificar tanto cor, pessoas, números, tudo que for possível explorar dentro daquela imagem, eu busco explorar. Mas assim, qual filósofo, qual pensador, não, não sigo isso não. (Entrevista, 7 ago. 2017).

Lua Nova afirma que não adota a tradução em sala de aula, mas utiliza fôlderes, *banners* e imagem nos primeiros e segundos anos. Na verdade, a docente também trabalha com ensino de vocabulário, o que reflete uma concepção do método da gramática e tradução. No terceiro ano, ela começa a explorar a gramática, o que também, de alguma forma, está relacionado com o método gramática e tradução. Lua Nova, ao se pensar na perspectiva de Rod Ellis, adota uma abordagem de ensino adequada: “[...] pode ser necessário concentrar-se nesses (e mais geralmente no vocabulário) com os alunos iniciantes, atrasando o ensino da gramática até mais tarde”²⁷ (ELLIS apud HARMER, 2015, p. 49). No entanto, são necessárias também estratégias que enfoquem a comunicação nas aulas, de modo a permitir que os alunos aprendam o vocabulário da língua em uso.

No discurso do Gestor da instituição quanto ao papel do professor, este afirmou que deve haver a formação continuada e que Lua Nova está sempre buscando se aperfeiçoar.

G2: Se o professor quer se capacitar ele busca meios. Agora, quando o professor se inscreve e não vai, já é uma pequena corrupção. Porque ninguém é obrigado a se inscrever, mas se se inscreveu, então tem que ir até o fim. Você imagina o valor em recurso público que está sendo desperdiçado? Agora tem muito professor preguiçoso, desculpa falar... (Entrevista, 21 jul. 2017).

²⁷ Thus, according to Rod Ellis: “It may pay to focus on these (and more generally on vocabulary) with beginner learners, delaying the teaching of grammar until later.” (HARMER, 2015, p. 33).

Aqui o gestor reconhece a necessidade e importância de se capacitar e critica a falta de comprometimento dos docentes nas capacitações. Contudo, não leva em consideração que muitas vezes os eventos de formação não são divulgados nas escolas.

Por exemplo, as professoras Kate e Lua Nova citam um fato em que a Embaixada Americana, em parceria com o município, ofertou uma formação de LI, mas muitos professores não foram informados sobre o curso. Além disso, o horário de realização dos encontros era o mesmo das aulas, impossibilitando a participação dos docentes. E com isso, dado o pouco público, a formação não passou do segundo encontro.

Professora Lua Nova: Em 2015 o município fez uma parceria com a Embaixada Americana, éramos 43 professores e, destes, oito ficaram até o 2º encontro e no 3º encontro restou apenas eu, e os demais foram desistindo [...] e quando foi em maio de 2015 foi encerrado por falta de participantes. Quando tem alguma coisa é promovido pela APLITINS.²⁸ (Entrevista, 7 ago. 2017).

Professora Kate: Em 2013 iniciou um curso pelo município, mas não houve a conclusão, pois não houve a continuidade dos módulos pelo fato de não ter público. As pessoas foram diminuindo ao ponto de deixar de acontecer o curso porque a SEMED viu que não tinha... não teve sucesso junto aos professores. Não teve conclusão e o curso trabalhava a aplicabilidade na sala de aula, trazendo assim uma coisa do dia a dia para o ensino da Língua Inglesa, mas o público era o Ensino Fundamental 2 e não o Ensino Fundamental 1. De repente chegou aquele convite e eu tive que organizar as aulas para que eu pudesse ir para aqueles encontros. Então tinha vez que eu tinha que ir para o curso e voltar para dar uma aula à tarde, então era bem complicado. Ficou difícil conciliar o curso e o meu trabalho na escola, então acho que foi isso também que muitos professores terminaram desistindo do curso. (Entrevista, 5 jan. 2018).

Percebemos, nas falas de Lua Nova e Kate, datas divergentes quanto ao treinamento ofertado pelo município de Palmas. Por isso, foi refeita a pergunta às participantes da pesquisa, para se ter clareza da época de sua realização. Esclareceu-se que ambas falavam da mesma formação, que aconteceu no ano de 2015 e não em 2013.

Possivelmente, o Gestor, a par das formações do governo estadual em parceria com a Embaixada Americana, fez confusão entre as esferas administrativas. Portanto, a crítica do G2 quanto à corrupção dos professores, é infundada. Falta a formação específica ofertada pelo município. Ou quando é ofertada, trata-se de formação pedagógica, e não de formação específica para LI, com estratégias e técnicas de ensino. Essa formação de Língua Inglesa em parceria com a Embaixada Americana foi a única da qual se teve conhecimento por ocasião da realização desta pesquisa, e ainda assim não teve continuidade. O governo municipal ofertou a formação, porém não ofereceu condições eficazes para os professores participarem.

²⁸ Associação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins (APLITINS).

Professor Fred: O que a gente busca é sempre tá estudando, assim, é... não buscar um curso específico, mas assim, busca aprofundar mesmo com os da internet, com os vídeos, mas não num curso específico, porque até antes eu já tinha feito né, mais o curso de inglês em si, mas depois que eu entrei, não. Busco pela internet mesmo buscar conhecimento. Às vezes eles cobram: “Faz um jogo, faz isso, faz um grupo...”. Quando você vai fazer uma aula diferente com a aula superlotada, meu Deus! O que é isso?! Aí você tenta fazer um jogo, aí divide os grupos, fica insuportável, você não consegue. Até já tentei, foi um jogo que foram até os próprios alunos que fizeram. Era sobre as palavras que já existem em inglês. Com o regente, eles até conseguem um domínio melhor porque ficam o dia inteiro com eles, né... (Entrevista, 9 ago. 2017).

Fred reconhece a necessidade de se aperfeiçoar e tenta de várias formas se atualizar. Busca inovar na sua aula, utilizando-se de jogos. Mas enfrenta problemas, pelo fato de as salas serem superlotadas e o tempo de aula ser curto. Questionado quanto à sua proficiência linguística, Fred se autoavaliou com competência intermediária e reconhece que desde que começou a trabalhar com crianças não se dedicou mais à fluência como antes.

De acordo com Brown (2000, p. 486), professores nunca param de aprender e Fred, em seu discurso, demonstra ter consciência disso. Na entrevista e questionário, o professor manifesta-se bastante reflexivo sobre sua prática de ensino. Segundo Brown (2000, p. 486), “os professores podem se beneficiar muito da reflexão do exame crítico de suas próprias experiências de ensino, que levam a melhorias e desenvolvimento”. Percebe-se, assim, que há reflexão por parte do professor, o que mostra uma preocupação com o ensino de qualidade.

No entanto, G3 pontua as dificuldades dos alunos no sexto ano como sendo iguais aos dos anos iniciais:

G3: A minha expectativa enquanto gestor, enquanto professor, era que essa disciplina levasse os alunos a chegar lá no 6º ano ou no 7º ano com um pouco mais de facilidade na linguagem de inglês e eu percebo que os alunos que têm inglês nas ETIs, às vezes lá no 6º ano, eles têm as mesmas dificuldades da criança que não teve o inglês nas séries iniciais. (Entrevista, 28 jul. 2017).

Pelo que se percebe, G3 não leva em conta os fatores negativos que podem estar influenciando essa realidade, como por exemplo, a falta de formação continuada para os professores da rede municipal, as salas de aula lotadas, o número reduzido de horas destinadas às aulas e o grande número de turmas por professor. De acordo com informações do secretário da escola, a ETI conta com:

- a) cinco turmas de 1º ano com 25 alunos cada, em média;
- b) quatro turmas de 2º ano, com 27 alunos cada, em média;
- c) três turmas de 3º ano, com 32 alunos cada, em média;
- d) três turmas de 4º ano, com 35 alunos cada, em média;
- e) quatro turmas de 5º ano, com 35 alunos, em média, totalizando 19 turmas de LIC nos anos iniciais. (Entrevista, 20 jul. 2017).

Ademais, pode-se aduzir que há uma sobrecarga para o professor, que ministra aulas em todas as turmas do 1º ao 5º ano e, além de não receber formação para o ensino de LIC, cursos ou *workshops* de como trabalhar com turmas grandes, não dispõe do tempo necessário para se dedicar a cada criança, tendo em vista o que ela necessita. Nessa perspectiva, Rocha (2009, p. 250) explica:

Se comparadas aos adolescentes ou adultos, as crianças são ainda normalmente descritas como aprendizes mais vagarosos, que tendem a esquecer as coisas com facilidade. Na infância, os aprendizes também não apreendem com facilidade as razões pelas quais estão desempenhando certas atividades ou os objetivos subjacentes às práticas de sala de aula. Essas características demandam cuidado e atenção por parte do professor, uma vez que os alunos, nesse período, necessitam de apoio e supervisão constantes, para que consigam desempenhar as tarefas estabelecidas efetivamente. Faz-se aqui importante mencionar que, embora as crianças apresentem características comuns no que se refere ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-las.

Para G3, em entrevista realizada em 28 de julho de 2017, se o professor tem dificuldades, ele precisa esforçar-se mais para atingir os resultados: “Mas se eu tenho dificuldade, eu tenho que correr atrás, eu tenho que buscar”. Pode-se concordar com G3, visto que de fato o professor precisa buscar sua formação continuada e estar sempre se aperfeiçoando. De igual modo, é imprescindível que a Secretaria da Educação Municipal de Palmas ofereça aos seus professores de LIC educação contínua. Além disso, defendemos que este é o papel fundamental da universidade na sua formação inicial. No entanto, G3 pondera e atribui essa falta à escola como um todo: “Não é da professora, é minha também. Eu não vejo, ah, tá é a professora... não... é uma fraqueza da escola... Não é do professor”.

Essa consciência crítico-reflexiva de G3 é imperiosa para o sucesso da professora e dos alunos no processo de ensino-aprendizado. É com base na análise de onde estão as falhas que mecanismos poderão ser buscados para que elas sejam corrigidas.

Eram férias de julho e G3 estava se preparando para receber os professores para o 2º semestre quando o Gestor foi entrevistado. Ele demonstrou ser muito empenhado naquilo que pretende e relatou que as aulas de LI funcionavam em sala específica: “A sala de inglês, eu caracterizei como laboratório, tem TV pra trabalhar com *data show*, toda a sala colorida de cima a baixo pra trabalhar com língua inglesa. Pra quê?? Pra nada!!! Deixaram acabar!”. Mas afirmou que irá refazer a sala ambiente de LI: “Eu vou fazer uma reunião com eles e eles têm que zelar e eles também têm que buscar. Não é só receber tudo, tudo, tudo e nem mastigado, eles também têm que gostar daquilo lá e tem também que ir atrás”. G3 refere-se aos

professores de LI da ETI sob seu comando. Fred é o responsável pelos anos iniciais e outro docente pelos anos finais.

G3: Aqui compra materiais, eu ponho pra comprar material, porque se o pai compra na escola particular porque que não compra na pública? Faz reunião, compra livros. De 1º ao 3º ano usa o mesmo material do São Francisco. O pai compra o material, porque não é caro, é 100 reais o *kit* integrado. Os pais ajudam, dependem do envolvimento do pai com a comunidade. [...] Agora eu quero pedir à Professora X²⁹ pra vir aqui dar uma formação aqui para os dois professores de LI. Aquela coisa de só colegas, sentar [...], porque a gente cobra, mas também tem que dar condição. (Entrevista, 27 jul. 2017).

A partir da narração, percebe-se o visível esforço do Gestor em assegurar condições concretas de trabalho ao professor relativo a materiais didáticos para os alunos e seu empreendimento em propiciar a sala ambiente para LI. A Escola São Francisco, a qual G3 se refere, é uma escola de ensino fundamental, privada. No entanto, tudo isso ainda não é o bastante se o professor não estiver bem preparado, e G3, reconhecendo a importância de ofertar capacitação para a sua equipe, planeja uma formação entre escolas, com uma professora mais experiente.

Ao final da entrevista, G3 é categórico: se após todos esses esforços não houver avanço no aprendizado de LI, sua decisão será excluir a disciplina da grade curricular daquela ETI:

G3: A gente avalia a matriz curricular... eu já tirei várias disciplinas. A gente leva pro conselho e eu digo: “Não tá funcionando”. Qual é o resultado? Pra que o inglês? Então se não tá tendo o resultado eu vou botar essa disciplina como português. Se continuar assim, não dá. (Entrevista, 28 jul. 2017).

Sobre a referida exclusão, pode-se fazer uma análise apoiando-se no que Leffa (2013, p. 123) observa:

Em nenhuma outra disciplina do currículo escolar talvez seja tão fácil excluir o aluno como no caso da língua estrangeira. Há inúmeros mecanismos para isso, desde as insinuações ideológicas à falta de patriotismo, de ameaça à cultura nacional e à própria língua, até a autoexclusão, sutilmente inculcada no aluno pela sociedade. Não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa economia baseada no conhecimento; apenas mais uma garantia de ser excluído dos bens que a sociedade tenta preservar para o usufruto de seus eleitos, tanto em termos de trabalho como de lazer.

Donnini; Platero e Weigel (2010, p. 6), convergindo com Leffa, criticam a diminuição da importância da disciplina e o descaso com os alunos:

²⁹ A professora X é professora de LI da rede municipal, é efetiva e mestre em Linguística Aplicada. Omitimos seu nome para resguardar-lhe a identidade.

Pode parecer ousado, porém necessário, indagar qual outro componente curricular teve seu *status* alterado pela constatação da ineficiência de seu ensino. No contexto atual da educação, assistimos a um quadro triste de formação deficitária da competência de leitura e de escrita em língua portuguesa dos alunos que completam o Ensino Fundamental. A pergunta que não podemos deixar de fazer é se, diante dessa ineficiência, seria prudente – ou ao menos admissível – sugerir a diminuição do número de aulas da área de linguagem, especificamente de língua portuguesa, do currículo.

A pergunta dos autores é pertinente, particularmente diante do quadro que se instalou na Educação pública de LI e que se pôde presenciar na ETI participante. Perante o exposto, pode-se afirmar que, se há lacunas na formação do professor, bem como no ensino aprendizagem, conforme opiniões e análises dos participantes, seria razoável identificá-las e preenchê-las, ao contrário de excluir da grade curricular uma disciplina que tem se mostrado cada vez mais importante no contexto mundial.

4.2 O papel da educação/formação inicial e continuada

Para Moita Lopes (1996), um grande problema que se enfrenta quanto à formação do professor de língua no Brasil diz respeito aos cursos de formação inicial, que não conseguem desenvolver a competência linguística do professor. Dessa forma, o profissional de línguas estrangeiras apresenta, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas “sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente” (MOITA LOPES, 1996, p. 179). Celani (2010, p. 61) explica por que isso acontece:

Não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente, sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados.)

Almeida Filho (2000) corrobora com Celani ao afirmar que, ao se formar, o professor não está realmente “formado”. Em contrapartida, também diz que o professor deve buscar aperfeiçoar-se permanentemente no decorrer do exercício de sua profissão, não deixando somente a cargo da universidade essa tarefa:

O professor seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora (mesmo que não esteja realmente "formado" ao formar-se!) nos cursos de graduação, durante o Programa Geral de Formação de Professores (a Licenciatura) e depois permanentemente ao longo da vida profissional. O responsável maior pela educação permanente é o próprio professor (a partir do entendimento a ele propiciado pela sua competência profissional) mas seus interlocutores e parceiros serão os professores-pesquisadores das universidades com programas de pós-graduação em pesquisa

aplicada na área da linguagem, as associações de professores e órgãos públicos de assessoria ao professor e à docência. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33-47).

Ainda que Leffa (2013) negue haver tempo para tudo isso em quatro anos e que a formação não se dará exclusivamente na universidade, o autor reforça, no entanto, o papel das faculdades e universidades na formação do professor de língua estrangeira. Assim declara:

Todos os estabelecimentos de ensino superior devem preparar os alunos nas quatro habilidades. Formar professores de idiomas que não falam a língua estrangeira em nada contribui para melhorar o nível das escolas secundárias, públicas ou particulares. Estabelecer como meta o ensino exclusivo de leitura em língua estrangeira (e nada mais!), não motiva as faculdades e universidades a melhorarem os programas de ensino em língua estrangeira. Uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o perfil do professor de língua, e existe o perigo de escolas contratarem professores de outras áreas que saibam ler, talvez precariamente, na língua estrangeira com a finalidade de resolver o problema da “falta de professor” de qualquer jeito. A língua estrangeira tende a ser a matéria “prima pobre” nas escolas. (LEFFA, 2013, p. 18).

No tocante a esse tema, convém voltar à questão da ampliação da oferta de LI em todo o Estado do Tocantins, efetivada no ano letivo de 2017 e que segue até a presente data. Afinal, de que maneira as escolas estaduais ofertam o ensino de LIC e quem são os atores nesse processo de ensino-aprendizagem?

Para responder a essas questões, buscamos respostas na SEDUC, que indicou ser o Centro de Línguas o setor responsável pelo projeto. Inicialmente foi procurado o setor de Ensino Fundamental, que nos encaminhou para a Gerência de Currículos, que por sua vez indicou a Gerência de Currículos de Língua Inglesa. Isso tudo para descobrir que não havia nenhuma pessoa responsável no momento por aquela função. De volta para o Centro de Línguas, foi realizada entrevista com o seu diretor, Sr. Júlio César Rocha, o qual informou que o projeto já havia chegado concluído ao setor, bastando executá-lo. Questionado se era um projeto de lei, o referido diretor afirmou que “há um projeto escrito, contudo, é projeto de gerência, não é projeto de lei”. Seguem excertos da entrevista realizada em 9 de janeiro de 2018 com o diretor do centro de línguas da SEDUC.

Pesquisadora – Quando foi iniciado o projeto no centro de Línguas?

Diretor – Até o ano passado a gente tinha o centro de línguas só mesmo pro servidor que queria aperfeiçoar, que queria uma segunda língua, que queria concorrer a um mestrado, enfim... precisava dessa língua, e também alguns alunos, né... Nós abrimos um campo pros alunos do ensino médio até mesmo pra preparação do ENEM. Esse era o foco. E agora a gente tem essa nova tendência, porque a secretaria implantou essa nova disciplina dentro do currículo, né, então ouviu-se e observou-se a necessidade de ter essa formação porque tinha professores inclusive até que tinha esse conhecimento, mas não tinha formação básica pra trabalhar, né,

essa formação... não tinha formação didática e pedagógica e aí nós temos um grupo que é formado por três, quatro pessoas que trabalham a organização. Inclusive ontem estava numa reunião que foi justamente pra isso, estão preparando pra ser apresentado agora em fevereiro o plano de formação dos professores que vão atuar com a Língua Inglesa do 1º ao 5º ano.

O diretor também informou que os professores que estão ministrando as aulas de LI não têm formação básica para trabalhar e o Centro de Línguas está agora organizando o plano de educação continuada para esses docentes. Relativo a essa questão, Pires (2004, apud TONELLI, 2017, p. 59) sentencia que o professor licenciado em Letras ou aquele que foi formado por um curso livre de inglês pode estar preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não entender sobre o ensino de LIC, enquanto que quem possui algum curso de formação em educação infantil (pedagogia, magistério ou outro), pode ser um excelente professor para crianças, mas não possuir conhecimento de LI suficiente para ministrar a disciplina, e nesse caso, levar a criança a erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o aprendizado do aluno.

Considerando todas as dificuldades enfrentadas pelos professores de LIC, ainda que tenham passado por toda a formação acadêmica, o que esperar daqueles que sequer têm formação na língua inglesa? O que se pode concluir com essa falsa inserção é que a escola estadual no Tocantins impõe um mundo de faz de conta, como alerta Leffa (2013, p. 116) diante de uma situação como essa:

O conhecimento está se tornando um valor cada vez mais precioso e, por isso, mais procurado. O problema, principalmente numa sociedade competitiva, é que não há interesse em distribuí-lo. Acredita-se que quanto menos pessoas detiverem determinado conhecimento, maior será seu valor para aqueles que o possuam. Como não fica politicamente correto afirmar que nem todos nasceram para estudar, afirma-se, no discurso, que todos devem ter acesso ao conhecimento. Na prática, porém, o que se cria é o ritual externo do ensino, com a liturgia da sala de aula, a seriação do currículo, o cerimonial das formaturas. Por baixo desse ritual, criam-se todas as barreiras possíveis para que a aprendizagem não ocorra, *impondo-se o mundo de faz de conta*. (Grifo nosso).

Segundo o diretor, as aulas já estão sendo ministradas desde 2017. Em trecho anterior, ele afirma que a educação continuada para os professores de Língua Inglesa está sendo organizada para este ano (2018). Nesse sentido, ao se tratar da qualidade das aulas de LIC e a par de todos os protestos dos professores experientes, como falta de material didático, alto número de turmas por professor, salas lotadas, dentre outros, há mais um fator extra: a inexperiência para ensinar uma língua totalmente desconhecida.

Pesquisadora – Mas nas salas de aula já estão ofertando a LI?

Diretor – Sim, isso é fato. Já está acontecendo desde o ano passado.

Pesquisadora – Como os professores estão lidando com essa realidade, sem formação?

Diretor – O que que acontece, os indicadores, eles demonstraram que não tinha essa... e outra: era uma reclamação, uma rejeição enorme, porque o professor ia pra sala, trabalhava isso porque era exigência e eles reclamavam muito. O mínimo que o Estado tem que dar é uma formação. E com toda a razão. E como já existia o centro de línguas, então vamos aproveitar esse trabalho que já é desenvolvido, amplia ele, o que na realidade a gente ganhou fôlego que na realidade, além de promover essa capacitação do servidor e ajudar os alunos aí na questão do ENEM a gente também trabalha aí na questão dos professores, então ele é um centro de formação também hoje. E tá servindo justamente pra isso também hoje. Então nós temos o quê, hoje? Um AVA, né? Ambiente Virtual de Aprendizagem, inserindo material, inserindo *link*, inserindo vídeo, né...

O diretor informa nessa passagem que havia uma rejeição enorme por parte dos professores e reflete que o governo estadual é o responsável por dar a formação. Percebe-se, assim, que ainda está sendo formatado o modelo para a formação/educação continuada dos futuros formadores/multiplicadores. Entretanto, não se sabe ao certo se, nesse modelo de Educação, a SEDUC pensa em educação ou formação continuada. Neste caso, se os professores de LIC não forem licenciados em Letras/Inglês, poder-se-á considerar que o diretor esteja se referindo à educação continuada, uma vez que não pode haver continuação do que não se iniciou.

Pesquisadora – Nesse projeto, vocês têm alguma parceria com alguma instituição?

Diretor – Sim, com a Unitins, são eles que nos cedem o Studio para gravação dos vídeos que nossos professores gravam.

Pesquisadora – A Embaixada americana está com vocês nesse projeto?

Diretor – Não.

Pesquisadora – Vocês se inspiraram em outro Estado/contexto para a implantação aqui no Tocantins?

Diretor – Não.

Pesquisadora – Desde quando se iniciou esse projeto de LIC? Desde o primeiro esboço até a sua efetivação?

Diretor – Quando nós pegamos isso aí já havia passado pela Diretoria de Educação que aí tem um grupo lá que tem... é o grupo de currículo que é eles lá que fizeram esse desenho. Então a gerência de Ensino Fundamental foi quem fez toda essa organização e como eles não tinham pessoas habilitadas é aonde foi esse encontro dentro do centro de línguas pra fazer esse desenho. Quando eu recebi, já recebi pra decolar... olha, vocês aí têm o pessoal especializado... a gente começou a produzir material, introduzir material na plataforma, gravamos já no Studio na Unitins³⁰ momentos pra essa formação, então tudo foi devido essa nova exigência que o Estado iria e começou a trabalhar. Inclusive demos uma formação em dezembro, foi a pioneira. Aqui em Palmas, com os professores aqui do entorno, tivemos o primeiro momento já.

Pesquisadora – Como foi essa primeira formação?

Diretor – Como é que foi feito a seleção... A gente entrou em contato com as DREs³¹ e elas articularam, né, porque é assim, a gente fez por faixa, porque não dá pra

³⁰ Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS.

³¹ Diretorias Regionais de Ensino – DREs,

atender todo mundo de uma vez, né, então a gente pegou alguns professores, acho que 3º, 4º e 5º ano, fomos pegando por faixa... não dava pra fazer do Estado todo, fizemos só Palmas, né, por enquanto... e agora essa que vai ser apresentada em fevereiro que agora a gente tava debatendo é aonde ela vai girar em todos os polos do Estado.

Pesquisadora – Como assim de 3º, 4º e 5º? De algumas cidades?

Diretor – Isso. Foi uma amostragem. E esses, que foram acho que uns vinte, não sei certinho, serão os multiplicadores. Então nós formaremos eles, esses vinte e pouquinhos por polo. Eles vão receber um guia, esse guia já tá pronto com as orientações didáticas e pedagógicas e eles vão reproduzir lá. A ideia é essa.

Pesquisadora – E eles são de que área?

Diretor – Esses aí, todos são pedagogos, 99% praticamente, porque nós fizemos também com alguns técnicos das DREs também, juntando tudo deu umas cinquenta pessoas.

Pesquisadora – Foi bem aceito o projeto?

Diretor – Sim, muito esperado até. Tanto até que a gente tá aguardando recurso e agora vai distribuir por polo.

Pesquisadora – Os professores recebem bolsa?

Diretor – Não. Somente diárias indenizatórias e certificação.

Pesquisadora – Quantas horas/aulas para se considerarem prontos para serem professores formadores/multiplicadores, uma vez que são pedagogos e considerando que não têm a formação em LI?

Diretor – Como se trata de formação continuada, a gente ainda nem fechou essa questão de quantitativo de horas. Na verdade é um piloto. Não teria ainda essa resposta.

Pesquisadora – O ensino aprendizagem é baseado em alguma teoria?

Diretor – Material da Cambridge é o nosso referencial para o ensino de inglês.

O diretor do Centro de Línguas da SEDUC não respondeu à última pergunta da pesquisa, afirmando que o curso de formação ofertado para o ensino de LIC será baseado nos livros que irão utilizar para as formações, o que evidencia, provavelmente, uma confusão entre os conceitos de referencial e teoria.

Coincidentemente, um dos docentes participantes desta pesquisa também ministra aulas de LI em uma escola estadual de Palmas e falou a respeito do que ocorre atualmente nas salas de aulas de LI das escolas estaduais, em entrevista realizada no dia 7 de agosto de 2017. Como forma de manter o sigilo, optamos por não esclarecer qual dos três participantes é o docente, portanto será chamado aqui somente de “Docente”.

Pesquisadora: Recentemente o Governo do Estado introduziu no seu currículo aulas de inglês do 1º ao 5º ano. Como vocês veem essa proposta?

Docente: Eu vejo como sendo uma proposta meramente figurativa, pra dizer, pra justificar para os órgãos superiores, tipo ministérios e outros que estão oferecendo. Porque... eu trabalho numa realidade do estado à noite que a aula tem 34 minutos, salas às vezes com 45 alunos.

Diante da surpresa que causou, ao mencionar que a hora-aula era de 34 minutos, foi-lhe solicitado que repetisse a informação.

Docente: Sim, na atual gestão do Estado está nesse sentido, 34. Por quê? O Estado não quer pagar o adicional noturno e as aulas começam de 7 às 10 e eles dizem que tem que haver cinco aulas e isso passaria das dez horas, mas não quer que passe em hipótese nenhuma! Então diminuiu a hora/aula.

Em discussão com o docente sobre a forma como foi feita a implementação da LIC na rede Estadual, retirando uma aula no 9º ano e nível médio e justificando que foram acrescentadas aulas aos anos iniciais,³² o docente reflete que:

Docente: Eu acredito que justificaria se fosse olhado progressivamente, ou seja, implantou-se em 2017 até o 5º ano. Quando este aluno que começou a ter aula no 1º ano ao 5º ano, ele chegasse lá no ensino médio já justificaria que ele também teve uma lá atrás. No entanto não é assim. Deu aula hoje pra o primeiro ao quinto ano e cortou lá em cima. Como é que nós vamos preparar um aluno para ele enfrentar um vestibular, pra ele concorrer com um aluno de uma escola particular de 34 minutos?

Pesquisadora: E o Estado, oferece educação continuada?

Docente: Ofereceu em 2015 até meados de 2016 com a professora Michelle Gordon, que é americana, ficou aqui um ano e meio. Não foi só em Palmas, mas ela deu suporte a Miracema, a Porto e a Paraiso e todas as quintas-feiras ficávamos juntos de 1 e meia até as 5 da tarde, em parceria com a Embaixada Americana. Aliás, tudo pago pela Embaixada Americana.

Pesquisadora: O Estado liberou vocês da sala de aula para as capacitações?

Docente: Liberou, teve essa contrapartida.

Com base em tais declarações, percebemos que o governo estadual promovia educação continuada, buscando parcerias e suprimindo a carência deixada pela formação inicial. Porém a partir de 2017, decidiu ampliar a oferta de LI, estendendo-a para os anos iniciais, contudo, sem obedecer ao princípio legal: “Nas escolas que optarem em incluir LE nos anos iniciais do EF o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010). Tampouco ofertou educação/formação continuada direcionada aos professores de LIC. Assim, ao contrário de um avanço, houve retrocesso. Nessa lógica, é fácil compreender quem são os docentes que estão atendendo a todas as salas de aulas que tiveram a LIC implantada, isto é, são os pedagogos, ou mesmo professores de outras áreas. Conforme afirma o Diretor do Centro de Línguas da SEDUC, a razão para o não atendimento ao princípio legal, que assegura professores com licenciatura específica na área, seria “déficit. Não tem nem pras séries finais”. Sua explicação é provável, mas não justificável, e da forma como está ocorrendo atualmente, verifica-se que há uma banalização da profissão de professor.

³² Ofício nº 561/2017/SEDUC em resposta ao ofício da Coordenação do Curso de Letras/UFT de 15 de dezembro de 2016 (Anexo A).

Tonelli (2017) aborda o que é considerado profissionalização docente e a quem caberia a formação desses profissionais. Afirma que o professor que cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor na sua área. Mas o fato de ter participado de cursinho livre de Língua Inglesa, por não possuir conhecimento suficiente nessa área, não lhe dá as condições para ser um professor de LIC, podendo inclusive vir a comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira. Assinale-se que as crianças, em geral, chegam à escola querendo aprender inglês. Por certo, não é admissível que elas encontrem professores despreparados e se frustrem, vindo a perder seu encantamento pela língua. Isso vale também para os professores licenciados que estão sendo deixados à margem pelas universidades desatentas a essa crescente demanda.

Leffa (2013, p. 117) é contundente ao advertir:

O domínio de uma língua estrangeira é um desses saberes que deve ser sonogado à maioria da população, o que obviamente é feito de modo sutil sob a fachada de aparente inclusão. A LDB, por exemplo, afirma explicitamente que a língua estrangeira deve ser ensinada a partir da 5ª série. Ainda que esse início antecipado possa parecer um avanço educacional em relação à LDB anterior, o impacto é nulo na aprendizagem dos alunos; a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda.

Situações como as descritas não são raras de acontecer. Há professores que não dominam a língua que ensinam, sejam graduados na área ou não. E isso é lamentável. O fato é que, com a crescente demanda pela LI, esse quadro requer mudanças. Almeida Filho (2000, p. 33-34) confirma o exposto:

Uma educação universitária verdadeira (formação de fato acompanhada de treinamento em procedimentos específicos para enfrentar o cotidiano profissional e, em particular, a condução do complexo processo real de ensinar línguas) na área dos estudos da linguagem deveria certamente aprofundar os sentidos de formar um profissional competente e competitivo na área, e deveria igualmente contar com uma compreensão da importância da linguagem na educação formal em geral (desde a alfabetização), nos negócios, turismo, meios de comunicação e nas relações sociais/institucionais específicas mediadas pela linguagem. Na forma como são hoje conhecidos, os cursos convencionais de Letras não podem mais corresponder às exigências do mundo profissional.

Felizmente já começam a surgir pesquisas que indicam haver mudanças nesse cenário. Algumas universidades, pouco a pouco, começam a oferecer em seus currículos uma disciplina específica para o ensino de LIC, bem como programas de pós-graduações *lato e*

strictu sensu que, de acordo com Reis (2017), são iniciativas que visam tornar mais completas as lacunas demonstradas na formação inicial dos professores de línguas estrangeiras.

Portanto, ao se considerar a importância de ser repensada a formação de professores de LI na perspectiva educacional de LIC, retomamos os questionamentos explicitados e reforçamos a necessidade de serem formados profissionais bem preparados para atuarem nesse novo campo de atuação educacional.

Como visto na fundamentação teórica, segundo a visão da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2001) e considerando a importância do professor reflexivo, esperamos que essa nova universidade que está nascendo seja diferente da velha tendência predominante daquela que Kumaravadivelu (2001) tanto criticou, ou seja, aquela que formava um grupo que pensava no ensino (os pesquisadores) e o outro que ensinava (os professores), cabendo aos professores apenas acatar as decisões daqueles que criavam as teorias (pesquisadores). Em sintonia com a visão do pós-método, o professor é um ser reflexivo da sua prática de sala de aula e deve ter uma mudança de postura, criando suas próprias teorias em face da avaliação do que não deu certo, tentando outras possibilidades. Com relação à formação inicial, a professora Kate afirma:

Professora Kate: Letras no estágio foi realizado no nível médio e 8º e 9º. Jamais fiz estágio nos anos iniciais. Tampouco vi teoria sobre a formação de alunos dos anos iniciais. É complicado, o que eu fiz foi do meu *feeling* mesmo. Mas não é fácil, não tem algo que nos ajude, não tem uma formação na universidade, o foco não é ensino fundamental I, é ensino fundamental 2, é segundo grau, então assim, eu fui sem preparo, fui pra prática e me viro.

Como é de conhecimento, o estágio em Letras só é realizado a partir do 6º ano, pois é quando a LI passa a se constituir como oferta obrigatória nas escolas. Nessa fase escolar, os alunos em geral têm por volta de 12 anos de idade e já não são mais crianças, pois estão passando para a fase adolescente. Dessa forma, isso pode explicar o motivo de Kate não ter realizado estágio nos anos iniciais ou jamais ter visto teoria sobre a criança e o seu desenvolvimento. O curso de pedagogia é um dos cursos em que se concentram mais detalhadamente essas questões sobre o desenvolvimento infantil.

É interessante observar que, mesmo com tantas adversidades, Kate afirma fazer uso do seu *feeling* como forma de preencher o hiato deixado pela formação inicial. Isso demonstra um acentuado comprometimento de Kate com a difícil tarefa de ensinar algo que sequer foi ensinado a ela.

Professor Fred: A questão maior é a didática. São crianças e eu não fui preparado pra trabalhar com as crianças. A dificuldade maior foi que eu senti e até porque... tanto nos pequenos... e os grandes... Eu tive que pegar os pequenos e os grandes. Então cê tem que trabalhar pedagogicamente diferente com eles, né? Então isso eu senti dificuldade.

Relativo à formação inicial, nota-se em Fred a mesma dificuldade encontrada por Kate. Ambos não foram preparados pela universidade para conduzirem turmas de ensino de LIC. Fred relata uma dificuldade ainda maior, uma vez que precisa adaptar suas aulas para públicos diferentes e pondera o fazer pedagógico diferenciado para públicos diferentes. Em outras palavras, pode-se dizer que Fred está se aproximando da pedagogia da particularidade proposta por Kumaravadivelu (2001), visto que afirma não estar preparado, mas progressivamente demonstra adquirir o conhecimento pedagógico sensível ao contexto da prática da sala de aula. Por seu turno, essa prática o levará também à pedagogia da praticidade, o segundo dos três parâmetros pedagógicos do sistema tridimensional da pedagogia pós-método. Conforme o autor (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540), “por que o particular é tão profundamente incorporado ao prático e não pode ser alcançado ou entendido sem ele, a pedagogia da particularidade torna-se, em essência, uma pedagogia da praticidade também”.³³

Em relação à educação continuada, os docentes afirmam que não há capacitação específica para o ensino de língua inglesa e que as qualificações ofertadas aos professores não contribuem especificamente para o ensino de LI.

Professora Kate: uma vez, há três anos, não foi bem um curso... só uns encontros lá... Não tô lembrando o nome de quem ofereceu o curso, não. (Entrevista, 14 jan. 2017).

Questionada se os encontros foram da área de Língua Inglesa, em que local ocorreu e se foi iniciativa do município, Kate se recorda: “Em frente ao Palmas Shopping, Coluna Carlos Prestes, oferecido pela APLITINS e Estado. Não foi pelo município [...] isso mesmo que eu queria lembrar... Foi a única que eu tive”. Diante da insistência da pergunta se o município ofereceu capacitação nesses mais de cinco anos em que a professora está atuando, ela revela:

Professora Kate: O ano passado ele começou um curso... foi ano passado? Foi... ficamos assim, encontros, mas não foi adiante, tivemos só três encontros pelo

³³ Because the particular is so deeply embedded in the practical, and cannot be achieved or understood without it, a pedagogy of particularity becomes in essence a pedagogy of practicality as well.

município. Francisco³⁴ era o professor responsável. E a mesma professora que também deu algumas palestras nesse encontro no dia desse APLITINS, uma americana, Michelle. Só que como o público foi reduzindo, começaram assim oito professores... não teve assim muita divulgação não... Oito professores no 2º encontro [...] aí no terceiro encontro só três... não foi pra frente.

De acordo com Kate, era para ser um curso de inglês aplicado, para a prática na sala de aula, e os encontros eram no horário de aula das escolas. Kate acredita que uma das razões para a falta de público foi a falta de liberação por parte da escola para os professores realizarem a capacitação. Portanto, do ponto de vista da professora, ela não viu retorno, só viu cansaço:

Professora Kate: Eu mesma sofri muito porque eu não tenho carro, né... aí ir de ônibus pra voltar pra trabalhar... você não consegue não. Assim, o meu caso foi por conta, essa questão da distância e ter que retornar ao trabalho, tipo assim, eu tinha aula de manhã (no curso) na minha livre docência, à tarde eu tinha todas as aulas, eu tinha que voltar à tarde e terminava meio-dia lá.

Nas ETIs as aulas se iniciam às 13 horas. Consequentemente, Kate justifica que não haveria tempo hábil para almoçar, pegar um ônibus e chegar a tempo de ministrar sua primeira aula. Após o almoço, as aulas nas ETI's têm início às treze horas.

A falta de divulgação certamente também colaborou para a escassez de público na educação continuada organizada pelo município. Mas essa omissão está diretamente relacionada à dispensa do servidor para a sua formação e educação continuadas, um direito constituído em Lei, que vários municípios têm dificuldade em cumprir. As poucas capacitações que oferecem nem sempre são divulgadas pelas escolas, pois não há professor substituto para as aulas. A Secretaria Municipal de Palmas, no entanto, alega que encaminha os informativos. Contudo, estranhamente, eles nunca chegam a algumas secretarias das unidades escolares.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina, em seu Art. 67, que os sistemas de ensino assegurem aos professores período para aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Considerando que dispensar professores implica que os alunos fiquem sem aulas, presume-se que as informações não chegam a todos deliberadamente. Diante disso, é preciso enfatizar que formação e educação continuadas constituem um direito do docente. E no que se refere à organização, há de se pensar em mecanismos e soluções para proporcionar aos professores a dispensa e ao mesmo tempo assegurar que os alunos não fiquem sem aulas.

³⁴ Alteramos o nome do professor responsável, a fim de preservar-lhe a identidade.

Para G1, recém-chegado à unidade escolar, as capacitações ocorrem, no entanto ele não sabe precisar em quais circunstâncias:

G1: Vai fazer uns 10 meses que eu estou aqui, o que eu vejo sempre é aquela que acontece no início do ano.

Nesse sentido, a pergunta foi reiterada: “Mas para LI, especificamente, existe educação continuada oferecida pelo município?”. G1 responde:

G1: Existe, porque a professora de LI da outra escola, eu lembro que ela ficou uma semana no IVM,³⁵ fazendo. Que não era obrigatória, era para o professor que tivesse intenção de fazer. Eu lembro que ela pediu autorização para fazer e foi fazer. Formação na área, né, não sei exatamente o que que era, a disciplina lá, o conteúdo...

Esse dado é muito incerto para poder se afirmar com certeza de que tal capacitação era especificamente para língua inglesa. As respostas são bastante vagas e gerais, sem mais detalhes do tipo de estruturação que leve a comprovar que realmente houve educação continuada para língua inglesa.

O enunciado de G3 também é lacunar:

Professor Fred: Na minha área de Inglês, não. Nunca!

G3: Agora está um pouco mais carente nessa questão das formações, mas já houve períodos inclusive, que tinham as formações continuadas na segunda. Era livre-docência do professor de português, na terça de matemática, na quarta de geografia, na quinta de inglês, tu entendeu? Agora eu não sei se esse professor formador tava preparado pra formar o outro, tu entendeu?

G3 confunde educação continuada com “livre-docência”, ou seja, com o dia em que o professor tem para planejamento ou estudo fora da escola. Pelas respostas imprecisas, nota-se que os gestores não conseguem ter clareza das capacitações específicas. Além disso, pela compreensão de G3, um professor dava formação ao outro. Pelo que se percebe, os gestores podem estar se referindo aos aperfeiçoamentos gerais dados por um professor “multiplicador” ou um grupo de estudos. Percebe-se que os gestores têm receio de afirmar categoricamente que não há capacitação específica para os professores de língua inglesa.

Pela minha experiência, compartilho da mesma queixa dos docentes participantes desta pesquisa, de que não há educação continuada para a língua inglesa ofertada pelo governo municipal. Em relação à única tentativa de aperfeiçoamento para a área, feita pela Embaixada Americana em parceria com o município, nem todos foram comunicados. Foi

³⁵ Instituto Vinte de Maio (IVM).

somente durante o desenvolvimento desta pesquisa que tomamos conhecimento dessa formação, confirmando a suposição de que as informações não chegam a algumas escolas, o que dificulta o acesso do docente a um aperfeiçoamento.

Dessa forma, este tópico responde quem são os atores do processo ensino-aprendizagem do ensino de LIC nas escolas estaduais do Tocantins como também deixa evidente que o município de Palmas não oferta educação continuada aos professores de língua inglesa.

Concernente ao papel da universidade, ponderamos que nenhuma formação inicial conseguirá, sozinha, preencher tudo de que um bom professor necessita (ALMEIDA FILHO, 2001; LEFFA, 2001; MIZUKAMI, 2013; MICCOLI, 2017). Entretanto, como afirma Reis (2017), a universidade deve estar atenta às mudanças que ocorrem na sociedade e propiciar formação inicial e continuada a fim de habilitar os professores de Letras para atuar nos cenários “que emergem das próprias necessidades de uma sociedade altamente globalizada e dinâmica”, ou melhor dizendo, uma sociedade em progresso. Lamentavelmente, ainda são poucas as universidades que despertaram para o fato de que o ensino de LIC veio para ficar e que é urgente preparar professores para assumir essa função, o qual, como se constata, vem sendo ofertado imprudentemente pelas escolas estaduais.

Nesse sentido, para que uma autêntica mudança possa ocorrer, é preciso que a Universidade atue como peça fundamental do processo de ensino aprendizagem de LIC, uma vez que os alunos não podem ser alvos de professores sem o menor conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Além do mais, onde o professor buscará a formação inicial para obter essa competência, senão na universidade?

Relativo à formação continuada, compreende-se que o professor não deve transferir para a instituição em que trabalha toda a iniciativa por seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, concordamos com Almeida Filho (2000, p. 14), ao assim assinalar:

O responsável maior pela educação permanente é o próprio professor (a partir do entendimento a ele propiciado pela sua competência profissional) mas seus interlocutores e parceiros serão os professores-pesquisadores das universidades com programas de pós-graduação em pesquisa aplicada na área da linguagem, as associações de professores e órgãos públicos de assessoria ao professor e à docência.

Portanto, um bom professor deve estar sempre atento às demandas da profissão e buscar meios para a sua formação continuada, por maiores que sejam as exigências e investimentos que isso implique, sem se limitar a esperar que lhe apareça uma circunstância conveniente. Para isso, recordamos que Miccoli (2017, p. 78) distinguiu formação continuada

e educação continuada. Segundo a autora, “a formação continuada se restringe aos cursos de natureza acadêmica” e “a educação continuada, por outro lado, se restringe às oportunidades de aprimoramento, sem o viés acadêmico dos programas formais”. Portanto, a educação continuada diz respeito às capacitações das quais os participantes desta pesquisa alegam que não lhes são ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas. Ademais, segundo a autora, “a educação continuada serve para suprir a precariedade da formação inicial, evidenciada pela limitação de respostas ao enfrentar os desafios do exercício profissional em sala de aula” (MICCOLI, 2017, p. 78).

Portanto, se esses profissionais das ETIs participantes afirmam em seus relatos que não obtiveram formação inicial direcionada para o ensino de LIC, e em mais de cinco anos de efetivo exercício na função – um dos critérios para participarem da pesquisa – nunca obtiveram aperfeiçoamento na área, isso sem contar todas as adversidades, se nada for feito, haverá sempre grandes obstáculos para se alcançar o sucesso. Assim, como bem exposto por G3, é necessário cobrar, mas também dar condições.

Em síntese, para que a LIC nas ETIs participantes saia do ponto em que se encontra é essencial investir na capacitação dos seus professores. A esse respeito vale citar Gimenez e Cristóvão (2004), que dizem que “não há projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004 apud TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 66).

4.3 O papel da infraestrutura, dos recursos didáticos e do lúdico no ensino de língua inglesa

Iniciamos essa discussão com as afirmações da professora Kate sobre os recursos didáticos:

Professor/Professora Kate: Na minha escola, infelizmente eu não tenho meios, agora que eu tenho um som, né, só que só pega *pen drive*... Nada. Nada. Eles não têm nada. Inclusive eu já fui chamada a atenção devido cópias porque eu utilizo muitas cópias. Principalmente no 1º e 2º ano que eles não conseguem copiar, então eu venho com imagens no quadro e eu preciso de uma coisa a mais. Como eu não tenho nada, não tenho TV, DVD, eu não tenho nada, eu tinha que utilizar as cópias e aí fui chamada a atenção devido a gastos. (Entrevista, 14 jan. 2017).

A realidade de Kate não é exemplar. Ela explica que antes utilizava muitas cópias, principalmente nos 1º e 2º anos, uma vez que crianças nessa faixa etária não conseguem ainda “copiar”. Nesse caso, é compreensível esse uso que a professora faz das reproduções para as aulas de LIC, pois as crianças ainda não estão alfabetizadas. Ademais, as aulas de LIC

ocorrem apenas uma vez por semana. Portanto, ter crianças escrevendo algo que elas nem sabem o que é não faz o menor sentido. Ressalte-se, porém, que esse problema não se restringe somente aos anos iniciais, mas em muitos casos, se estende até os anos finais do ensino fundamental. É notável que Kate, com sua prática, tenha entendido isso e faça uso de imagens na lousa, em vez de textos, e saiba que precisa de muito mais.

Professora Kate: Então pra resolver essas coisas eu uso de criatividade. Eu abro a aula, brinco às vezes com eles, coloco um desenho, peço pra eles terminar de fazer algumas partes... A gente descobre o nome, por exemplo, se for o corpo humano, o que tá faltando aqui... então eu uso mais mesmo é desenho, alguns *pictures* que eu tenho dos livros, alguns *flash cards* e vou tentando colocar coisas visuais pra eles, já que eu não tenho outros meios. Utilizo algumas músicas que aprendi, eu tento colocar um pouco de prática para eles poderem visualizar e então a gente poder partir para um vocabulário, né... porque de outra forma não tem jeito, porque eles não sabem escrever, eles estão no início... a formação deles... então o que eu tento colocar é isso, pra tentar algum êxito na aula. (Entrevista, 14 jan. 2017).

O uso de imagem é um recurso constante, com figuras e *flash cards* que Kate muitas vezes confecciona: “[...] eu consigo produzir os meus mesmos, procuro na internet alguns e vou utilizando eles, né, pra tá ajudando eles a aprender um vocabulário”. Entretanto, não é a única saída que ela encontra. Kate já descobriu também as brincadeiras e jogos que ela diz buscar na internet, indicando que ela sabe a importância da ludicidade para o aprendizado.

Para Luckesi (2014), uma atividade lúdica deve propiciar um estado interno de inteireza, alegria, prazer a um sujeito enquanto este estiver no seio de um grupo ou sozinho. E essa mesma atividade, como pular corda, por exemplo, poderá despertar tanta felicidade em uma pessoa como poderá despertar desprazer em outrem. Portanto, mesmo a atividade sendo descrita como lúdica, ela não necessariamente propiciará a mesma experiência de prazer para todos os sujeitos. Isto posto, mais uma vez é relevante evidenciar a importância de o professor conhecer bem o seu aluno antes de propor atividades lúdicas na sala de aula.

O Gestor da escola em que Kate atua compartilha de suas angústias quanto à infraestrutura e falta de recursos pedagógicos e concorda que precisaria oferecer-lhe mais condições de trabalho. Ele acredita que uma sala ambiente, a qual ele chama de “ambiente humanizado”, seria a solução. Nas palavras do G1, esse é um projeto para ser desenvolvido no ano corrente (2018), com esforço entre professor, gestão e SEMED:

G1: Eu acho que falta é mais ação, a gente fazer um projeto e ir buscar o recurso, buscar o convencimento junto à, principalmente, Secretaria. Então eu acho que falta esse esforço da gente tentar buscar o professor, a coordenação, e a gente tentar montar um projeto e a gente levar ele pra secretaria e eles abraçar essa ideia e acho que a gente vai tentar fazer isso aqui esse ano. Eu vejo que ela é carente de onde ela possa ter... o material, de recurso didático, um *data show* pra assistir filme. Então

acho que isso, tipo, a gente não é tão especializado nessa área, né, mas a gente pode ir buscar com ela essas alternativas e montar esse projeto, porque não é só a leitura e um papel e fala, acho que é a conversação... acho que isso transfere muito mais conhecimento. Acho que ele vivenciando, ele tendo a necessidade talvez de resolver um resumo, talvez ele vai buscar mais, com mais atenção e ter mais rendimento.

G1, apesar de recém-chegado à escola – há dez meses está nesta ETI – é sensível ao problema vivenciado por Kate e os alunos de LIC. Ele afirma não ser da área de linguagem. Porém, para ele, uma aula de LI em que o aluno é autônomo e busca seu conhecimento vale mais do que aquela em que seu único instrumento de aprendizagem é o professor.

Segundo Jeremy Harmer (2015), seria tolice fazer generalizações a respeito da capacidade cognitiva e emocional da criança, uma vez que elas têm diferentes características e essas mudam drasticamente ao longo do período de seu desenvolvimento. Contudo, apesar dessa variação individual, Harmer (2015) divide as crianças entre dois grupos distintos: crianças mais jovens, com idades de 5 a 10 anos de idade, e crianças mais velhas, com idade de 10 anos acima. Conforme o autor, crianças mais novas são:

- a) entusiasmadas com a aprendizagem (se isso acontecer da maneira certa);
- b) aprendem melhor através de brincadeiras e outras atividades agradáveis;
- c) usam tudo no mundo físico (o que elas veem, fazem, ouvem e tocam, etc.) para aprender e entender as coisas;
- d) usam habilidades de linguagem sem analisar (ou ser capaz de analisar) por que ou como as usam;
- e) gostam de fazer bem feito e gostam de ser elogiadas;
- f) têm imaginação viva;
- g) não podem, por vezes, dizer a diferença entre fato e ficção;
- h) têm um curto período de atenção, não podem se concentrar na mesma coisa por muito tempo;
- i) vão falar (e participar) muito se estiverem engajadas;
- j) muitas vezes não entendem o mundo adulto, mas não dizem “eu não entendo”, elas apenas “vão junto” com isso;
- k) são muito boas em imitar as pessoas – então elas captam a entonação do professor, etc.;
- l) não podem decidir o que aprender sozinhas (ou como fazê-lo);
- m) são egocêntricas e gostam de brincar sozinhas;
- n) ficam confortáveis com a ideia de que existem regras e rotinas para as coisas.

Já para as crianças mais velhas, a partir dos dez anos, o autor faz a seguinte observação:

- a) o mundo adulto ao seu redor faz sentido;
- b) podem dizer a diferença entre fato e ficção;
- c) têm (por vezes forte) visões sobre o que elas gostam e não gostam;
- d) fazem um monte de perguntas; são capazes de trabalhar unicamente com o sentido figurado, sem precisar sempre do mundo físico para ajudar;
- e) podem tomar algumas decisões sobre sua própria aprendizagem;
- f) podem entender conceitos abstratos e símbolos, e podem generalizar;

g) têm um forte senso do que é certo e justo. (HARMER, 2015, p. 81-82).³⁶

Assim sendo, de acordo com a definição das características das crianças mais jovens expostas por Harmer (2015), o pensamento de G1 está adequado às circunstâncias do desenvolvimento cognitivo e emocional dessa faixa etária, quando pontua que ele, o aluno, buscando o seu próprio conhecimento, terá mais resultado: “Acho que ele vivenciando, ele tendo a necessidade talvez de resolver um resumo, talvez ele vai buscar mais, com mais atenção e ter mais rendimento”.

Segue-se com a afirmação de Lua Nova (entrevista jul. 2017) sobre os recursos didáticos:

Professora Lua Nova: Não, a escola, ela não oferece e eu acho que é uma deficiência, não dessa escola, mas do próprio sistema, porque não só essa não tem, como nenhuma outra não tem. Começa pelo Governo Federal, que não fornece livro didático para essa faixa etária, então já é uma dificuldade que se encontra, mas eu não me contendo a isso, eu faço investimento. Quando na época do salão de livros, eu busco tudo que tem na área, por exemplo de *folders* e *banners* grandes que dá pra abordar e eles gostam, então eu busco isso. Quando não, eu busco na internet.

Lua Nova caracteriza como falha do sistema o fato de a escola não oferecer material didático e cita o Governo Federal como o princípio dessa falha, visto que não fornece o livro didático para os anos iniciais. No entanto, a professora informa que compra, com seus próprios recursos, *fôlderes* e *banners* para utilizar em suas aulas, ou na falta destes, busca materiais na internet. Percebe-se na professora uma postura da pedagogia pós-método, a qual afirma que “uma pedagogia significativa não pode ser construída sem uma interpretação holística de situações particulares e que não pode haver progresso sem uma melhoria geral das situações particulares” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538-539).³⁷

³⁶ Younger children, from five upwards: are enthusiastic about learning (if it happens in the right way); learn best through play and other enjoyable activities; use everything in the physical world (what they see, do, hear and touch, etc) for learning and understanding things; use language skills without analysing (or being able to analyse) why or how they use them; like to do well and enjoy being praised; have lively imaginations; cannot, sometimes, tell the difference between fact and fiction; have a short attention span; they can't concentrate on the same thing for a long time will talk (and participate) a lot if they are engaged; often do not understand the adult world, but they don't say 'I don't understand'. They just 'go along' with it; are very good at imitating people - so they pick up the teacher's intonation, etc; cannot decide what to learn by themselves (or how to do it); are self-centred and like playing by themselves; are comfortable with the idea that there are rules and routines for things. Older children, from ten and above: are making sense of the adult world around them; can tell the difference between fact and fiction; have (sometimes strong) views about what they like and don't like; ask (a lot of) questions; are able to work solely with the spoken word, without always needing the physical world to help; can make some decisions about their own learning; can understand abstract concepts and symbols, and can generalise; have a strong sense of what is right and fair. (HARMER, 2015, p. 81-82).

³⁷ [...] meaningful pedagogy cannot be constructed without a holistic interpretation of particular situations and that it cannot be improved without a general improvement of those particular situations. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538-539).

Nesse sentido, a professora não ignora as exigências locais, como exige a pedagogia da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001). Lua Nova busca seus próprios meios e, assim fazendo, ela parte para a prática com seus alunos, o que igualmente a leva à pedagogia da praticidade, o segundo das três dimensões da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2001). Segundo Kumaravadivelu (2001), a pedagogia da praticidade procura superar algumas deficiências inerentes à teoria *versus* prática, incentivando e capacitando professores a teorizarem por meio de sua prática e praticar o que eles teorizam.

Professor/Professora Lua Nova: Sou eu que circulo. Aqui não se chegou nem a cogitar essa ideia. Sala específica facilitava muito, porque o aluno chegava em um contexto onde tudo estava preparado com o que se espera, tinha tudo, desde os mapas, tinha atlas... hoje eu não tenho nada. Eu trabalho com a cara e a coragem. Se disser que o município me oferece suporte... claro que aí você pode me perguntar: “Mas e a gestão e o gestor?”. Não é por aí! A gente sabe que o dinheiro anda escasso. Se não houver um projeto mesmo, não adianta uma pessoa sozinha querer resolver o problema... Eu acredito que deveria ser uma política pública ampla.

Mais uma vez a professora menciona a falta de material didático e acrescenta que gostaria de ter uma sala específica, citando a importância da sala ambiente de LI dentro de um contexto daquilo que se espera da aula de LIC e enfatizando que hoje o município não oferece nada. Contudo, Lua Nova afirma que essa é uma dificuldade que necessita de um projeto de política pública ampla, já que o dinheiro anda escasso e, portanto, a Escola ou o Gestor, sozinhos, não conseguirão resolver o problema.

Em entrevista com o Gestor (G2) da Escola em que Lua Nova atua, este demonstrou ter bastante conhecimento e preocupação com o ensino e pesquisa. Durante a conversa, ficou interessado em conhecer a fundamentação teórica desta pesquisa, tomou notas e encaminhou discussões sobre teorias e o papel do professor e da universidade.

G2: Nessa questão de Letras, o que eu vejo nas representações, nos lugares que eu já fui é essa falta de concretude, sabe? Das teorias com a realidade de fato... Do chão da escola. O professor que escolhe ser pesquisador, aquele professor de universidade, tudo, desculpe, não sei que mundo que vive... Tem muitos que eu tenho experiências maravilhosas, mas outros não. Por quê? Eles não gostam desse contato de verdade, eu sinto! Contato com as crianças de fato, eles querem estudar como ensinar, mas não querem vivenciar, e a gente tem aqui o profissional de inglês da escola que falou assim: “Olha, [...] eu não estudei pra trabalhar com esse público, eu tenho dificuldade pra trabalhar com os pequeninhos”. Mas a nossa sorte, eu digo assim, é que nós temos um profissional realmente muito dedicado que foi buscar, foi estudar, foi atrás. Mas se não, se pega um profissional que é só pra cumprir... e eu acho interessante uma coisa no município é que eles tiveram essa questão de curso, de chamar separado o ano passado pra poder trabalhar as disciplinas. Eles trabalharam isso, entendeu? Nas formações, algumas coisas. (Entrevista, 21 jul. 2017).

Percebe-se também em G2 uma postura da pedagogia pós-método, pois ele acredita que a teoria não pode estar desarticulada da prática e critica as teorias dos especialistas que não estão, de fato, no chão da escola, postura que pode ser interpretada como o parâmetro da praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001), ou seja, aquilo que só o professor, graças à prática, ação e reflexão do dia a dia da sala de aula, consegue, efetivamente, realizar.

Do ponto de vista de G2, o profissional de LIC que atua na Escola sob sua responsabilidade (Lua Nova) é muito capaz e eficiente. Ainda que esse profissional tenha assumido ter uma formação insuficiente, por não saber trabalhar com os “pequeninhos”, a avaliação de G2 é muito positiva, o que pode contribuir para a motivação do profissional e o constante aperfeiçoamento na sua área.

Quanto à questão de curso que o município ofereceu em separado no ano anterior para trabalhar as disciplinas, G2 esclareceu que foi oferecida “a parceria, a possibilidade” em uma formação que o Estado vinha ofertando em parceria com a Embaixada americana. Pela informação, supõe-se que se trata do mesmo projeto de capacitação de Língua Inglesa já informado pelos demais participantes e que não teve prosseguimento por falta de público.

G2: Uma coisa é você ter métodos de ensino sobre explicar sobre formação com os professores, outra coisa é ali, alfabetizar. Agora você imagina alguém que está sendo alfabetizado, que ainda não sabe ler e escrever pra aprender inglês. E o professor estudou na universidade pra trabalhar com crianças de 6º ao 9º então já é adolescente... então assim, é muito difícil pro profissional, não é? As universidades, eu acredito que têm que abrir esse leque, dar essa possibilidade pro profissional... “Olha, eu quero trabalhar com crianças mais em metodologias, quero trabalhar com crianças de 6 anos...”. Porque teorias, teorias, você vê, ah, o que o fulano pensa, você vai e pesquisa e lê. Mas e colocar essa teoria na prática? Porque a teoria existe pra melhorar a prática, mas e quando isso não casa? É uma crítica mesmo que eu faço para a universidade. O que os autores falam, eu e você vamos ali e pesquisamos e sabemos. Mas, se existe uma teoria, é em função da escola. (Entrevista, 21 jul. 2017).

G2 segue refletindo sobre a formação dos professores de LIC e enfatiza que uma coisa é método de ensino sobre o “alfabetizar”, outra coisa é a prática de alfabetizar. Para exemplificar sua linha de raciocínio, o Gestor traz a experiência das crianças que ainda não estão alfabetizadas na língua portuguesa e ao mesmo tempo estão aprendendo LI com professores que não estão preparados para ensiná-los. Nesse caso, refere-se à teoria desarticulada da prática. Na sua opinião, as universidades têm de ter uma maior variedade de opções para o seu aluno-professor na Formação Inicial, pois, para G2, focar apenas em teorias não contempla a carência do ensino aprendizagem de LIC. Para ele, qualquer pessoa pode

saber sobre as teorias de determinado autor lendo nos livros. No entanto, é essencial que teoria e prática andem juntas. Para G2, se há uma teoria é em função da escola.

Cristovão e Gamero problematizam a mesma questão e, após analisarem a grade curricular do curso de Pedagogia, Letras e cursos de especialização ofertados no estado do Paraná, concluem que “estamos muito distantes de uma preparação adequada de professores [...] para este mercado em constante crescimento”. (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 66).

G2 aprova a pedagogia pós-método. É um gestor que tem a perspectiva de que o professor deve ser reflexivo, assim como na proposta da pedagogia pós-método, e de que não existe uma teoria pronta e tudo depende da prática, da ação e da reflexão daquilo que deu certo e do que não deu.

Professor Fred; Inglês precisa do visual. Aí teve uma vez que pintaram a escola e falaram que não era mais pra colar nada nas paredes, aí fica difícil, né? Agora com a televisão, como é maior, como o visual é maior então chama a atenção dos alunos. Percebi que depois que comecei a usar a televisão o entusiasmo deles melhorou muito. Muito, muito, muito mesmo e até a fixação, até mais do que eu mostrar figura em mãos, eu senti a diferença. Até o comportamento. (Entrevista, 9 ago. 2017).

Graças à sua prática, Fred entende que lidar com esse público exige material didático diferenciado. Afirma que o uso da TV em tamanho maior melhorou a motivação e a aprendizagem das crianças, bem como o comportamento delas, até mais do que simplesmente mostrar figuras em mãos, pela necessidade que as crianças têm de materiais visuais. O material que Fred utiliza na TV é bastante lúdico e tivemos a oportunidade de conhecer. É um *software* para o ensino de LI com músicas e muitas cores.

Assinala Miranda (2003 apud CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 240), em sua pesquisa que discute o papel do aluno e do professor em sala de aula:

Um dos conceitos fundamentais dessa abordagem, segundo a autora, é a ação humana mediada por instrumentos que estão a sua disposição por meio da participação em contextos sociais. Além de partilhar da visão de Bakhtin quanto ao uso da língua, a pesquisadora pressupõe a visão de que a aprendizagem de língua ocorre por intermédio do uso da linguagem em situações de interação significativas com outras pessoas e, portanto, o sujeito se constitui na e pela linguagem. Desse modo, é imprescindível que se considere a realidade do aluno, ser social em sala de aula, focando-se a interação e compreendendo-se o ensino/aprendizagem como um processo social, histórico e cultural, como uma forma de socialização da língua entre indivíduos (VYGOTSKY, 1933). Como o aluno deverá ser capaz de agir no mundo, o aprendizado vai-se construindo de forma contextualizada.

A pesquisa de Miranda não deixa esquecer que se está tratando de crianças e que, de fato, é imprescindível que se considere a realidade do aluno. E por se tratar de crianças em

aprendizado de LI, há ainda uma inquietação muito maior por parte desta pesquisa, por se constatar que os professores de LIC não estão preparados para essa realidade.

G3: Eu acho assim que tinha que ter um centro dentro da própria Secretaria da Educação que tivesse ali, alguém preparado, pra sentar ali com esse professor de inglês, hoje da rede, pra ter uma vez por semana... a cada quinze dias... uma formação específica de conversação, da parte mesmo de didática, porque há essa dificuldade. Eles não saem das universidades preparados pra vir pra sala de aula e ensinar inglês. E que há sim essa necessidade de se fazer esse centro de línguas para esses professores que hoje atuam na rede que são concursados como professores de LI se formar de verdade, não só aquelas formações dos bancos lá das universidades, porque tu sabe, não dá não... ele não saiu do país pra ficar um tempo fora, pra fazer um intercâmbio pra aprender a falar inglês, porque eu acho que até aí essa necessidade tem que ter, você sai pra fora do país, fica um tempo lá pra ter a conversação. Eles precisam desse apoio. (Entrevista, 28 jul. 2017).

Pela experiência com os professores que atuam na Escola que dirige, G3 confirma que os professores não estão preparados para assumir as turmas de LIC. Para ele, a universidade não os preparou para a sala de aula e tampouco os professores saíram do país para ter uma experiência de conversação e aprender a falar inglês, o que na sua opinião é uma necessidade. No entanto, como forma de suprir essa carência da formação inicial dos professores, G3 opina que a SEMED deveria ter um Centro de Línguas como apoio para que o professor de LI tenha uma capacitação uma vez por semana ou a cada quinze dias, para que ele se “forme de verdade”.

Na fala de G3, percebe-se a crença³⁸ mais recorrente para algumas pessoas de que, para se aprender a falar inglês, o professor precisa ter vivido em um país nativo da LI. Barcelos (2004, p. 10) adverte que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. De todas as crenças, a autora elenca as mais comuns:

É preciso ir para o exterior para se aprender inglês; não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos; é preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira; não é possível aprender inglês em escolas públicas; os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas. (BARCELOS, 2007, p. 112).

³⁸ São várias as definições de crenças, segundo Barcelos (2004, p. 8): “crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (ABRAHAM & VANN, 1987, p. 95); “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (HOLEC, 1987, p. 152); Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (WENDEN, 1986a, p. 163); “Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.” (GARDNER, 1988, p. 110), dentre outros.

Barcelos (2004, p. 136) alerta para o fato de que não há crenças corretas ou errôneas, pois elas resultam de experiências do sujeito, como fatores cognitivos e afetivos que o levam a criar seu próprio significado: “Se pudéssemos ilustrar, veríamos crenças dentro da mente dos aprendizes, como parte da memória e da cognição.

Fred acredita que um dos fatores que mais prejudica o bom andamento das aulas de LIC são as turmas lotadas. Após alguns anos de prática e sem educação e formação continuadas, Fred vai aos poucos esvanecendo em seu ânimo:

Professor Fred: Eu realmente acho que são as turmas superlotadas, até pra fazer os jogos fica muito... quando você vai fazer os jogos e dividir até que você consegue explicar pra cada um, já passou a metade da aula, porque você monta ali, senta cinco, cinco, cinco, cê vai explicar... não é assim, assim, assim, pronto... acabou a aula. Aí nem um nem outro, nem um grupo nem o outro não aprende. Enquanto você poderia trabalhar com um grupo aqui, não, você vai trabalhar com os animais, você vai trabalhar com as frutas, você vai trabalhar com as cores... (Entrevista, 9 ago. 2017).

Contudo, em uma análise mais atenta, percebe-se, com base nesse relato, que Fred se empenha em desenvolver uma aula utilizando-se da ludicidade com seus alunos, assim como aproxima-se da pedagogia pós-método e do parâmetro da praticidade quando o professor, apoiado em suas práticas de sala de aula, observa seus atos de ensino, avalia seus resultados, identifica os problemas e encontra soluções, para ver mais uma vez o que funciona e o que não funciona (KUMARAVADIVELU, 2001). No entanto, Fred não encontrou solução para continuar aplicando o jogo com suas turmas de LIC. Contrariamente, o professor cita que, diante da dificuldade com os jogos, direciona a aula para lista de vocabulários, animais, frutas e cores.

A esse respeito mais uma vez citamos Cristóvão e Gamero (2009, p. 240):

Como um conceito vygotskyano, a brincadeira é compreendida como fundamental para a inserção social do indivíduo, pois é brincando que a criança amplia a zona de desenvolvimento proximal. Ao brincar, as crianças em idade escolar buscam satisfazer necessidades que são o motivo de suas ações, motivos estes que variam de acordo com a idade, mas, segundo a autora, o interesse continua sendo um aspecto importante na colocação da brincadeira como uma forma de atividade. A criança passa a utilizar o brinquedo como meio de realização de desejos não realizáveis de imediato. É no brinquedo que estão embutidas as regras de comportamento para conseguir jogar e realizar aqueles desejos. E é por intermédio do brincar que as crianças podem adquirir tais regras.

Acreditamos que Fred já adquiriu esse conceito, talvez o mais importante, de que a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas no processo de ensino de LIC. Mas como afirma Leffa (2013, p. 121), é óbvio que é preciso ir além:

Devemos tentar ir além do quadro usado na sala de aula (lousa, quadro-negro, quadro de giz, pedra; não sei bem que nome dar). Mais ainda: acho que devemos ir também além do material impresso em papel, seja o livro didático ou o material preparado pelo próprio professor. Vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos. [...] Sem descartar o papel impresso e mesmo a lousa, acho que cabe ao professor considerar esses novos instrumentos de mediação que estão sendo postos entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido.

Portanto, consoante as análises dos relatos, é possível concluir que as ETIs do município de Palmas obedecem ao princípio legal que assegura que as escolas que ofertarem LE, deverão proporcionar aulas com professores licenciados no componente curricular. Porém, muito embora os participantes sejam habilitados em Letras/Inglês, a SEMED não proporciona educação continuada para o ensino de LIC. Do mesmo modo, os professores alegam que não obtiveram formação inicial das universidades para exercerem a função junto aos alunos dos anos iniciais. Além disso, as universidades não oferecem a formação voltada para o ensino de LIC, uma vez que os cursos de Letras/Inglês estão voltados para a aprendizagem de inglês, literatura de língua inglesa e prática de ensino. Sendo assim, a atividade desse profissional será o ensino na educação básica a partir do 6º ano do ensino fundamental. Ademais, inexistem diretrizes elaborados pelos órgãos governamentais que regulamentem a LI nos anos iniciais, ainda que esta seja uma realidade crescente no Estado do Tocantins e no país.

Agrava o cenário da oferta de ensino de LIC o fato de haver escolas estaduais em que, conforme entrevista com diretor do centro de línguas da SEDUC, não há professores “nem pras séries finais”, restando aos alunos de LIC os professores pedagogos, que ainda serão preparados pelo Centro de Línguas da SEDUC para ministrarem LI. No entanto, a disciplina já está sendo ofertada do 1º ao 5º ano desde o ano letivo de 2017, segundo confirmou o diretor.

Diante de todo o exposto, fica evidenciado que há um empreendimento de forças do Centro de Línguas da SEDUC em realizar o curso preparatório para os professores que ministram LIC nas escolas estaduais, uma vez que se trata de pedagogos e que, portanto, não têm habilitação para o ensino de línguas. Dessa forma, consideramos que o esforço do Centro de Línguas teria um impacto positivo se a SEDUC observasse os preceitos legais para a oferta de LE. Caso contrário, a inclusão de LIC nos anos iniciais da forma como está sendo realizada, com professores que ensinam o que não sabem, poderá trazer prejuízo irremediável ao aprendizado da LI aos seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa foi investigar de que maneira a formação inicial dos professores de LI dos anos iniciais, isto é, 1º ao 5º ano, contribuiu com sua prática docente, uma vez que o curso de Letras/Inglês, em geral, é direcionado para os professores atuarem somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Também foi verificar quais abordagens e métodos são empregados pelos professores nas suas aulas, de quais diretrizes curriculares e materiais didáticos se utilizam, bem como de que forma se deu a implementação de LIC nas escolas estaduais do Estado do Tocantins. Para isso, optamos pelo estudo de caso, em três Escolas de Tempo Integral do município de Palmas: duas ETIs localizadas no norte e uma no sul da Capital. Dessas, uma é modelo-padrão e duas, adaptadas. Os participantes da pesquisa foram três professores que atuam, há mais de cinco anos, no ensino de língua inglesa do 1º ao 5º ano.

Selecionamos três perguntas de pesquisa: 1) De que maneira a formação inicial em Letras/Inglês contribui para o ensino de LIC do 1º ao 5º ano? 2) Visto que os Cursos de Letras/Inglês, em geral, não oferecem a formação ou uma disciplina voltada para o ensino de LIC, quais métodos e abordagens são empregados pelo professor para atuar junto às crianças? 3) Quais as diretrizes curriculares e os materiais didáticos que são utilizados pelo professor de LIC para a sua prática docente?

Para tanto, foram discutidos alguns aspectos do ensino aprendizagem de línguas nos contextos pesquisados. Inicialmente, no Capítulo 1, apresentamos o que me motivou a seguir nessa linha de pesquisa. Em seguida, discutimos os métodos e abordagens mais importantes para o ensino aprendizagem de LI que se têm até hoje, até chegar à pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2001), que foi a lente teórica utilizada nesta pesquisa. Aliada à pedagogia pós-método, apresentamos o PNAIC (BRASIL, 2013-2015), parte de meu encantamento e descobertas com o ensino aprendizagem por meio da ludicidade.

A fim de acompanhar o avanço obtido pelo ensino de LIC nos últimos anos, dividimos o Capítulo 1 em três pontos, a saber:

- a) As lacunas curriculares para a formação dos professores que atuarão nos anos iniciais, destacando que não há nenhum documento que regularize o ensino de LI nos anos iniciais, com ênfase na omissão da recém-aprovada BNCC (BRASIL, 2017), na sua 3ª versão, com relação ao mérito da questão.
- b) O conceito da infância e a importância da ludicidade. Para o desenvolvimento desse ponto, inicialmente foram visitados os conceitos de Ariès (1986), o que

possibilitou o entendimento de que a palavra infância teve uma origem que a diferencia do que é hoje. Na sequência retomamos conceitos vigentes, confirmando que crianças são seres humanos portadores de todas as melhores qualidades da espécie e, para manter toda essa potencialidade, as atividades lúdicas se fazem necessárias.

- c) A formação e a educação continuadas do professor. A investigação mostrou que os professores participantes não receberam formação inicial adequada para atuar no ensino de LIC. Ao mesmo tempo os estudos apontaram que a universidade não é a única responsável pela formação do professor, em apenas quatro anos.

No Capítulo 2, foi exposta a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Definimos os participantes da pesquisa, descrevemos os instrumentos utilizados na geração de dados e apresentamos a realidade das ETIs integrantes desta pesquisa. Em seguida, foi contextualizada a implantação da LI nos anos iniciais em Palmas nas ETIs e apresentada a proposta das escolas de tempo integral padrão e adaptadas no município, bem como a proposta do PNE.

Por fim, no Capítulo 3, de acordo com o objetivo geral desta investigação, passamos à análise da realidade dos professores de LIC que atuam nas ETIs do município de Palmas, de acordo com as perguntas da pesquisa.

Importa ressaltar que, conforme apresentado na introdução deste estudo, ao longo do caminho surgiu um novo fator que nos fez redirecionar a investigação e acrescentar também o ensino de LIC nas escolas estaduais. Se no passado eram somente as ETIs que ofereciam o ensino de LIC em seus currículos, as escolas públicas do Estado do Tocantins também passaram a oferecê-la em suas turmas iniciais, a partir do ano letivo de 2017. Cabia então a esta pesquisa explicitar de que modo se deu a implantação da oferta de LIC nas escolas do Estado do Tocantins e quem são os atores nesse processo de ensino aprendizagem.

O resultado a que chegamos, com base nas investigações efetuadas, é que a introdução de LI nas escolas estaduais se deu de forma desordenada, sem profissionais habilitados e sem a formação minimamente exigida para professores de LI. Salientamos que o ensino de LIC nas escolas estaduais já está em andamento desde 2017, mas pelo que foi constatado por meio de entrevista realizada com o diretor do Centro de Línguas, a única formação presencial que ocorreu, em um projeto piloto, com uma média de vinte professores, envolveu um público constituído de pedagogos, razão por que não se pode considerar tal iniciativa como sendo de educação continuada. Do mesmo modo, foi verificado o lançamento do Curso Introdutório de

Língua Inglesa e Estratégias de Ensino, por meio de vídeo no youtube,³⁹ curso 100% *on-line*, recém-lançado pela SEDUC para os professores de LIC. Nesse curso, que visa oferecer tanto material didático quanto formação para esses professores, o princípio continua o mesmo: apenas incluiu-se a LI nos anos iniciais sem dar formação aos pedagogos, que no caso são os professores regentes dessas turmas e que por sua formação acadêmica em Pedagogia não possuem formação na área de LI. Como forma de viabilizar essa estrutura curricular e manter a carga horária para alunos e professores, a explicação que se obteve encontra-se no Ofício nº 561/2017 da SEDUC, em que se informa o acréscimo dessa disciplina nos anos iniciais e a redução de uma aula de LI no 9º ano do EF e uma aula de LI no nível médio.

A proposta da SEDUC com esse curso é que o professor receba a formação e o material didático a partir de tal plataforma. Cada conteúdo será apresentado de acordo com o ano em que o professor estiver atuando, trazendo nos planos de aula sugeridos as estratégias indicadas de acordo com o conteúdo. Será um curso 100% *on-line* e interativo e ocorrerá em sete meses, com bastante tecnologia e desafios, informa o vídeo.

Essa concepção de projeto implantado pelo Estado do Tocantins contradiz os estudos aqui apresentados. A oferta de um programa especial de treinamento, com um método pronto, visando à garantia de que os professores façam o que deve ser feito e ensinem de acordo com o método, sem considerar a particularidade dos aprendizes, pode gerar desinteresse pela língua a ser aprendida. Outrossim, deve-se entender a necessidade de que os professores dos anos iniciais que ministram LI sejam da área de Letras/Inglês. Em suma, não existe receita pronta para o ensino. O que deve existir é a consciência de uma abordagem de ensino de línguas que, partindo do contexto da sala de aula e da realidade dos alunos e da relação com outras áreas do conhecimento, permite ao professor decidir o que fazer e o que não fazer (ALMEIDA FILHO, 2017). É a era do pós-método. Causa inquietação a proposta de se pretender preparar, por meio de um pacote de sete meses, um professor de LI. Se já não são suficientes os anos da universidade para a formação dos professores de LI, que vão para os bancos da universidade por sua livre e espontânea vontade e ao se formarem, até aquele momento, não se sentem preparados para o ensino de LIC (ALMEIDA FILHO, 2001; LEFFA, 2001; CELANI, 2010), o que esperar dos pedagogos que ainda terão de lidar com um ofício que não foi a sua escolha pessoal?

Dessa maneira, respondendo às perguntas que surgiram no meio do percurso, os atores do processo ensino-aprendizagem nas escolas estaduais, como claramente retratados, são os

³⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7rA1U8w71a4>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

pedagogos. Entretanto, consideramos que também podem vir de outras áreas. Isto posto, pode-se concluir que caberia também à APLITINS se posicionar em defesa da classe que representa, com debates crítico-reflexivos em cursos de formação de professores, sob várias perspectivas, tanto legal quanto metodológico.

Para responder às demais perguntas da pesquisa, utilizamos como base teórica a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), para quem o professor não pode ser relegado ao papel de mero consumidor de teorias produzidas por especialistas. Assim, foram selecionados, dentre outros, os seguintes autores para conduzir as demais discussões: Brown (2000, 2007), Leffa (1988, 2001, 2011, 2013), Tonelli (2017), Almeida Filho (1993, 2000), Doninni; Platero e Weigel (2013), Reis (2017), Luckesi (2014) e Miccoli (2017).

No que diz respeito à questão “De que maneira a formação inicial em Letras/Inglês contribui para o ensino de LIC do 1º ao 5º ano?”, pode-se dizer que, de acordo com os teóricos estudados e nossa experiência com LIC, ensinar crianças exige habilidades diferentes daquelas empregadas para ensinar adolescentes e adultos. Na faixa etária em que se encontram os alunos dos anos iniciais, isto é, entre 6 e 10 anos de idade, é necessário ensinar por meio da ludicidade como forma de dar continuidade àquilo que se construiu na Educação Infantil. E ainda, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o papel do professor é levar o aluno ao nível seguinte da aprendizagem e ter pleno conhecimento daquilo que ensina. Nesse sentido, consideramos que a universidade, no seu papel de formadora, tem deixado lacunas no seu currículo oficial, uma vez que a oferta de LIC nas escolas públicas e particulares do nosso país tornou-se um fenômeno já há algumas décadas.

Como consequência dessa omissão, aliado a outros fatores, como levados a avaliar que esses profissionais deveriam sair da universidade com nível de proficiência avançado. Mas a maioria não tem essa profissionalização. Além disso, alguns ainda se sentem inseguros em ensinar uma língua que não dominam, pois lhes faltam experiência e formação para com os anos iniciais, assim como também a fluência necessária para condução de suas aulas (os professores se declararam com níveis de proficiência intermediária). Por exemplo, poderia se aproveitar melhor a acuidade fonológica das crianças que ainda não são alfabetizadas. Conforme pesquisas da área (LIMA JÚNIOR, 2012), quando mais jovens, as crianças conseguem imitar perfeitamente a pronúncia do professor.

Em suma, o profissional de LIC deve estar qualificado para o ensino, no que diz respeito, seja aos conhecimentos pedagógicos, didáticos, seja aos estético-culturais. Caso contrário, o futuro aprendizado da criança pode estar ameaçado (CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009), ao reproduzir palavras imprecisas ou gerar nela aversão à língua.

Diante disto, as análises confirmaram que a formação inicial dos professores participantes contribuiu muito pouco para o ensino de LIC, uma vez que todos eles frequentaram cursos de Letras/Inglês direcionados para práticas do 6º ano em diante. Além disso, em nenhuma das universidades frequentadas lhes foram ofertadas disciplinas voltadas para o ensino dos anos iniciais.

Acerca da questão: “Visto que os Cursos de Letras/Inglês, em geral, não oferecem a formação ou uma disciplina voltada para o ensino de LIC, quais os métodos e abordagens o professor emprega para atuar junto às crianças?”, buscamos alguns aspectos de suas formações para além da formação inicial, como, por exemplo, se o governo oferta educação continuada ou se, na falta desta, o professor busca alternativa para suprir as lacunas da sua própria formação. As análises dos dados mostraram que os professores não recebem formação e/ou educação continuadas do município de Palmas e que, durante o período que estão atuando no ensino de LIC, descontinuaram suas formações na área de linguagem. Em relação aos métodos, percebemos que os professores, a princípio, sentiam-se inseguros em diferenciar métodos e abordagens. Contudo, demonstraram consciência crítico-reflexiva nas suas práticas docentes e avaliamos que, ao longo dos anos na prática docente de LIC, os professores adquiriram conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a atuação nos anos iniciais, advindos de sua própria intuição e da vivência da sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993). Do mesmo modo, em alguns momentos, foi notada nos professores participantes uma postura da pedagogia pós-método, que não ignora as exigências locais. É o que exige o parâmetro da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001), ao se afirmar que “uma pedagogia significativa não pode ser construída sem uma interpretação holística de situações particulares e que não pode haver progresso sem uma melhoria geral das situações particulares”.

Quanto à pergunta “Quais as diretrizes curriculares e os materiais didáticos que o professor de LIC utiliza para a sua prática docente?”, constatamos que não há diretrizes curriculares próprias para o ensino de LI nos anos iniciais, de modo que o professor fica sem nenhuma referência para conduzir seus trabalhos. Com relação aos materiais didáticos, dos três professores participantes, dois afirmaram não ter materiais didáticos para trabalhar, enquanto um docente diz que tem material didático, incluindo livro didático, que as famílias adquirem. Porém, apesar de ter sala específica para LI, esse docente revela não poder utilizar as paredes, para torná-la uma sala ambiente, e reclama do número excessivo de alunos por turmas, o que o impede de trabalhar atividades lúdicas.

Diante dos cenários descritos, constatamos que os professores de LIC das escolas públicas municipais precisam melhorar seu desempenho para ensinar, de fato, as crianças das

ETIs, pois um novo tempo chegou. No entanto, isso só será possível com a união de forças entre Universidade, Governo e Gestão Escolar. Para alcançar um ensino eficiente, é necessário que a universidade cumpra com o seu papel na formação inicial e que esteja atenta às demandas, contemplando em seu currículo disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais. É necessário que o governo ofereça educação continuada específica aos professores de LI, uma vez que a formação do professor não se dará unicamente na universidade (ALMEIDA FILHO, 2001; MICCOLI, 2017). É preciso que a gestão escolar compreenda a necessidade do material didático direcionado à faixa etária, bem como a utilização das novas tecnologias para exploração dos novos letramentos no ensino de LIC. Portanto, propomos ao Governo Municipal a criação de um Centro Formador para os professores de LI, para fazer nascer debates, e que se estabeleça um referencial curricular de LI para os anos iniciais. Além disso, recomendamos a existência de salas de aulas fixas de LI nas escolas, com tecnologia mínima para os professores, com projetor de imagem, caixa de som, microfone, internet, *wi-fi*, só para exemplificar. No que concerne às Universidades sugerimos uma reorganização no seu currículo, para atender às demandas da atualidade, que é imediata e real.

Concluindo a pesquisa, constatamos que, embora as pesquisas no ensino de LIC sejam crescentes, ainda são escassos os estudos voltados para a realidade da prática docente desses professores. Assim, tendo em vista a relevância do tema, esperamos que os resultados apresentados aqui possam ser considerados como ponto de partida para muitos outros estudos a serem desenvolvidos com o ensino de LIC nas escolas do Tocantins.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua. In: FORTKAMP, Mailce Borges; TOMITCH, Lêda Maria B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada** (Org.). Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

_____. O Ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. História, políticas e ética na formação de professores de línguas. In: REIS, Simone. **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2017. [E-book].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ANTHONY, Edward M. Approach, Method and technique. **English Language Teaching Journal**, v. 17, p. 63-67, 1963. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2.toc>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1986.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: Universidade Federal de Viçosa, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Pelotas: Universidade Federal de Viçosa, v. 7, n. 2, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 1º jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 022**, de 17 de dezembro de 1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Ministério da Educação; INEP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Indagação sobre currículo**: diversidade e currículo. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. ano 1, unidade 3, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. 2013-2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa de população**. Disponível em: <https://w2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa_dou.shtm> Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 2, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed: New York: Pearson Education, 2000.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007a.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed: New York: Pearson Education, 2007b.

CALTABIANO, Maria Aparecida. Abordagens de ensino, o professor e a sala de aula: reflexos no livro didático. In:_____. **História, política e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. [E-book].

CELANI, Maria Antonieta Alba. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; GÓES, Maria Cristina G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-67. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 4).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 48, p. 229-245, jul./dez. 2009.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução: R. Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Certificação nas licenciaturas em língua inglesa: validade e perfil linguístico do professor de língua estrangeira. In: _____. **História, política e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. [E-book].

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ÚLTIMA GERAÇÃO. **Revista Tempo Integral da Prefeitura de Palmas-TO**, Palmas, ano, 5, n. 14, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. London: Pearson Longman, 1991.

_____. **The practice of English Language Teaching**. 5. ed. England: Pearson, 2015.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. revista e ampliada do minidicionário Aurélio. Curitiba: Positivo, 2010.

_____. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 2016. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/curiosidade>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Prentice-Hall International, 1987.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, Winter, 2001.

_____. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Ed. UCPEL, 2001. v. 1.

_____. (Org.). Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 13-31.

_____. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 113-123.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros.** 2012. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, n. 9, mar. 2013. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: _____. (Org.). **Educação e ludicidade.** Salvador: Gepel Faced/UFBA, 2000. (Coletânea Ludopedagogia: Ensaios). Disponível em: <http://luckesi002.blogspot.com/2016/12/educacao-ludicidade-e-prevencao-das_58.html>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. 2006. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação AEC**, v. 23, n. 91, p. 37-44, 1994.

McKAY, Sandra. Toward and appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 13, n. 1, 2003.

MICCOLI, Laura Stella. **Desenvolvimento profissional de professores na escola:** uma alternativa à formação ou educação continuada que faz sentido e atende a interesses múltiplos. Londrina: Eduel, 2017. [E-book].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013. p. 23-54.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONROE, Camila. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. **Nova Escola**: Fundação Lemann, 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MOTTA-ROTH, Desirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar B. A.; MALHEIROS, Maria Rita T. L.; FIGLIOLINI, Márcia C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2005. p. 127-140.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindose e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, n. esp., dez. 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PIRES, S. S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S; MÜLLER, V. (org.). **O Ensino de Inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19-42.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. **Site Oficial**. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/arquivoservico/2007_n%C2%BA_004_PARECER_Dis%C3%B5e_sobre_o_Credenciamento_Autoriza%C3%A7.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Simone. **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. [E-book].

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____.; _____. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa do ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 48, p. 247-274, jul./dez. 2009.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** – Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente: UNESP, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SOARES, Becker Magda. Letrar é mais que alfabetizar: nossa língua, nossa pátria. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

_____. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, Simone (Ed.). **Histórias, política e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. [E-book].

TONELLI, Juliana Reichert; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Nome?
2. Maior nível de formação?
3. O município oferta educação continuada?
4. Em caso afirmativo, em que ano você participou de educação/formação continuada?
5. Sobre o que era o curso? Você concluiu o curso?
6. Como é a divulgação da educação/formação continuada destinada à sua área? Como o município faz a liberação dos professores?
7. Qual a abordagem que você utiliza nas suas aulas?
8. Você já vivenciou algum conflito em sala de aula no EF 1? Como resolveu?
9. O que a escola proporciona de suporte para que as aulas aconteçam da forma como você planejou?
10. Na sua opinião, a falta de oferta de livros didáticos de Língua Inglesa no EF 1 é um fator que contribui para a limitação do ensino/aprendizagem? Por quê?
11. O que você tem à sua disposição na escola para o ensino de LI?

APÊNDICE B – 2º QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Nome?
2. Maior nível de formação?
3. Há quanto tempo você atua no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC)?
4. Na sua opinião, a universidade o preparou adequadamente para atuar no ensino de LIC?
5. Como foram os estágios à época da sua graduação? Era permitido estagiar nas salas de aula de 1º a 5º ano?
6. Quais abordagens você utiliza nas suas aulas de LI?
7. Há livros didáticos para os alunos de 1º a 5º ano?
8. Em caso afirmativo, como são providenciados, pelo governo municipal ou pelo MEC?
9. Em caso negativo, que materiais didáticos você utiliza para o ensino de LIC?
10. Na sua opinião, a falta de oferta de livros didáticos de Língua Inglesa no EF 1 é um fator que contribui para a limitação do ensino/aprendizagem? Por quê?
11. O que você tem à sua disposição na escola para o ensino da LI? Que estrutura a escola oferece?
12. A escola proporciona o suporte necessário para que suas aulas aconteçam da forma como você planejou?
13. Já obteve alguma formação pelo município voltada para a sua área de atuação LI?
14. Se houve, você concluiu o curso?
15. Em caso positivo, comente o resultado dessa formação para as suas aulas.
16. Em caso negativo, qual foi o motivo?
17. Como acontecem as divulgações nas escolas para as formações oferecidas pelo município?
18. Que materiais didáticos você utiliza no ensino de LI?
19. Como você auto avalia sua proficiência na LI?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Nome?
2. Data de nascimento?
3. Formação? Em que universidade você obteve a graduação e em que ano?
4. Tem pós-graduação na área? Em qual universidade obteve o título e em que ano?
5. Qual o maior nível de formação?
6. Trabalha em outro local, além do município?
7. Trabalha no município desde quando? E nessa escola?
8. Atua no ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) desde que ano?
9. Atua nesta ETI, desde que ano?
10. Você já tinha experiência com o ensino de LIC?
11. Na sua opinião, sua formação universitária foi adequada ao ensino de LIC?
12. Em caso negativo, como você superou os obstáculos iniciais? Qual foi a estratégia utilizada?
13. O governo municipal oferta educação continuada/formação continuada específica para professores de LI?
14. Em caso positivo, como ocorrem e com que frequência? Como são divulgadas as ofertas?
15. Em caso negativo, você busca qualificação para o ensino de LIC, independentemente?
16. Há, no município, diretriz curricular para o ensino de LIC?
17. Quais materiais didáticos você utiliza nas aulas para o ensino de LIC?
18. O que a escola proporciona de materiais e estrutura para o ensino de LIC?
19. Na sua opinião, qual a causa da dificuldade de aprendizagem da LI nos anos iniciais na escola pública municipal?
20. Qual seria a aula ideal, na sua opinião?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES DAS ETI'S
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LIC**

1. Nome?
2. Data de nascimento?
3. Formação? Maior nível de formação?
4. Do seu ponto de vista, qual a importância da Língua Inglesa para Crianças (LIC)?
5. Como você vê o papel do professor de LI, considerando a diversidade de contextos possíveis de atuação?
6. Na sua opinião, qual o papel da universidade na formação do professor de LIC?
7. Que percepção você tem do professor de LI desta escola quanto à qualificação para a atuação nos anos iniciais? Ele tem domínio de conhecimento e competências específicas?
8. Em caso negativo, o professor busca qualificação? De que maneira?
9. O município oferta educação e formação continuada? Especificamente para LI?
10. Em caso positivo, de que forma? Com que frequência?
11. Qual o material didático utilizado pelo professor de LIC?
12. De que forma é realizado o espaço-tempo escolar com as disciplinas da parte diversificada e a regência do núcleo comum?
13. Que materiais a escola disponibiliza para o professor de LIC trabalhar em sala de aula?

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISORA DA ETI
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LIC**

1. Nome?
2. Data de nascimento?
3. Formação? Maior nível de formação?
4. Do seu ponto de vista, qual a importância da Língua Inglesa para Crianças (LIC)?
5. Qual a formação do professor de LIC que atua nos anos iniciais nesta ETI?
6. O professor de LI desta escola recebe qualificação específica para atuação nos anos iniciais?
7. Em caso positivo, a qualificação é ofertada pela escola ou pela SEMED? De que tipo, educação ou formação continuada?
8. Em caso negativo, o professor adota alguma iniciativa para se qualificar?
9. Na sua opinião, qual o papel da universidade na formação do professor de LIC?
10. Na ausência do professor de LIC, qual profissional o substitui?
11. Qual o material didático utilizado pelo professor de LIC?
12. Que materiais a escola disponibiliza para o professor de LIC trabalhar em sala de aula?
13. De que forma é feito o acompanhamento do planejamento do professor de LIC?

**APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIO DA ETI
SOBRE A ROTINA ESCOLAR**

1. Nome?
2. Data de Nascimento?
3. Formação? Maior nível de formação?
4. Quantos alunos a escola atende nos anos iniciais, ou seja do 1º ao 5º ano?
5. Quantos alunos a escola atende nos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano?
6. Como funciona a entrada dos alunos, tendo em vista que os servidores entram às 7h30 e este é o horário de início das aulas?
7. Percebe-se o espaço do refeitório insuficiente para o número de alunos. Como funcionam os horários para as refeições?
8. Como funcionam os horários para o descanso? Quem fica com os alunos?

**APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR DA SEDUC
SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE LIC NAS ESCOLAS ESTADUAIS**

- 1) Nome?
- 2) Data de nascimento?
- 3) Formação? Maior Nível de Formação?
- 4) Como você definiria seu conhecimento da LI e por que ela é importante?
- 5) Por que é importante implantar a LIC na matriz curricular das Escolas do TO?
- 6) Desde quando existe o centro de línguas?
- 7) Quando foi iniciado o projeto no centro de Línguas?
- 8) É projeto de uma gerência ou é um projeto de lei? Que documentos o fundamentam?
- 9) Quem são as pessoas que estiveram/estão à frente do projeto?
- 10) A implantação de LIC foi bem aceita pelos professores?
- 11) Os professores que estão atuando no ensino de LIC, são de que área?
- 12) Os professores recebem bolsa?
- 13) Quantas horas/aulas para se considerarem prontos para serem professores formadores/multiplicadores?
- 14) Você confirma que nas salas de aula das escolas do Estado do Tocantins já estão sendo ofertadas a LIC?
- 15) Então como os professores estão lidando com essa realidade, sem formação?
- 16) Nesse projeto, vocês têm alguma parceria com alguma instituição?
- 17) A embaixada americana está com vocês nesse projeto?
- 18) Vocês se inspiraram em outro Estado/contexto para a implantação aqui no Tocantins?
- 19) Houve algum levantamento junto às comunidades escolar e locais para tal implantação? Como foi a aceitação?
- 20) Houve impacto na carga horária e/ou conteúdo dos anos finais do ensino fundamental e médio?
- 21) Como foi a reorganização com os docentes?
- 22) Há uma concepção de ensino aprendizagem de língua estrangeira?
- 23) O ensino aprendizagem é baseado em alguma teoria?
- 24) Você sabe informar sobre os índices externos?

ANEXO A – OFÍCIO 561/2017/SEDUC

Secretaria de Educação,
Juventude e EsportesGOVERNO DO
TOCANTINS

561/2017/2009/00846

Ofício nº 561/2017/SEDUC

Palmas, 13 de fevereiro de 2017.

A Sua Senhoria a Senhora
MARIA DA GLÓRIA DE CASTRO AZEVEDO
 Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins,
 Porto Nacional - TO

Assunto: **Resposta ao Ofício nº 13/2016-Coordenação do Curso de LETRAS/CPN/UFT, de 15 de dezembro de 2016**

Senhora Coordenadora,

1. Em resposta ao Ofício nº 13/2016-Coordenação do Curso de LETRAS/CPN/UFT, de 15 de dezembro de 2016, que solicita informações sobre o motivo da redução da carga horária da Língua Inglesa, informo a Vossa Senhoria o que segue:

- A nova Estrutura Curricular de 2017 mantém a disciplina com a mesma carga horária anterior, o que ocorreu foi uma redistribuição das aulas na Educação Básica Regular.
- A disciplina passou a ser oferecida desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com uma aula em cada ano, totalizando cinco aulas.
- Houve a redução de uma aula no 9º ano do Ensino Fundamental e quatro aulas no Ensino Médio diurno (uma aula na 1ª série) e noturno (três aulas, uma em cada série), totalizando cinco aulas.
- Na Educação de Jovens e Adultos, houve um acréscimo de duas aulas em relação à Estrutura Curricular anterior. No Terceiro Segmento eram oferecidas duas aulas e, em 2017, estão sendo oferecidas quatro aulas, uma na primeira série, uma na segunda série e duas na terceira série.

2. Dessa forma, as novas Estruturas Curriculares garantem a carga horária para o aluno e para o professor, assegurando um contato com a Língua Inglesa nos anos iniciais da educação básica, o que fortalece a qualidade do ensino e aprendizagem da disciplina, possibilitando uma formação muito mais especializada.

3. Ante ao exposto, coloco a Gerência de Desenvolvimento do Ensino Médio desta Sedue à disposição para prestar eventuais esclarecimentos, por meio dos telefones 3218-1439/1452.

Atenciosamente,

WANESSA ZAVARESE SECHIM
 Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes



ANEXO B – RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO

PUBLICADO EM PLACAR
Palmas-TO, ___/___/___

Luzenir Poli Coutinho da Silveira
Assessora de Legislação, Normas e Conselhos
Matr. 25 745

RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01, de 27 de janeiro de 2011.

Aprova as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral do Meio Urbano.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS, no uso das atribuições que lhe conferem o seu Regimento e a Lei nº 9.394/96, art.11 e, tendo em vista o Parecer nº 012 do Conselho Municipal de Educação,

RESOLVE:

Art. 1º Ficam aprovadas as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral do Meio Urbano para o 1º ao 5º ano e para o 6º ao 9º ano.

Art. 2º Integram esta resolução as matrizes curriculares a ela anexadas.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Palmas-TO, aos 27 dias do mês janeiro de 2011.

Alailson Aguiar Ribeiro
Presidente do CME-PALMAS-TO
Decreto de 18/05/09

HOMOLOGO
EM ___/___/___

Zenóbio Cruz da Silva Arruda Júnior
Secretário Municipal da Educação
Decreto de 22/12/2010

Presentes no plenário, membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação - CME: Milena Correa Milhomem Marchenta, Francisco Ribeiro de Sousa, Alailson Aguiar Ribeiro, Raimunda Pereira da Silva, Evandro Souza Silva e Irmãnia Maria Costa Fontes. Demais pessoas presentes: Luzenir Poli Coutinho da Silveira (Assessora de Legislação, Normas e Conselhos) e Andreza Fábila Lima Mourão Querido (Secretária dos Conselhos Municipais na Educação).



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO

ANEXO I - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01, de 27 de janeiro de 2011.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MEIO URBANO – 1º AO 5º ANO			
COMPONENTES CURRICULARES		QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	
	Matemática	5	
	Ciências Naturais	2	
	Ciências Sociais I (História)	2	
	Ciências Sociais II (Geografia)	2	
	Educação Física	2	
	Artes	1	
	Ensino Religioso	1	
SUBTOTAL		20	
PARTE DIVERSIFICADA	Pesquisa e Produção de Texto	1	
	Filosofia	1	
	Experiência Matemática	1	
	Educação Musical	2	
	Estudo Monitorado	5	
	Línguas e Tecnologias	Literatura	2
		Informática	1
		Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa ou Língua Espanhola)	1
	Artes Cênicas e/ou Artes Visuais	Teatro	1
		Dança	1
	Elementos da Cultura Corporal	Natação ¹	2
		Xadrez	1
		Práticas Corporais Marciais ¹	1
SUBTOTAL		20	
TOTAL		40	
¹ Havendo necessidade e interesse, da comunidade escolar, esse componente curricular poderá ser substituído por "Iniciação Esportiva".			

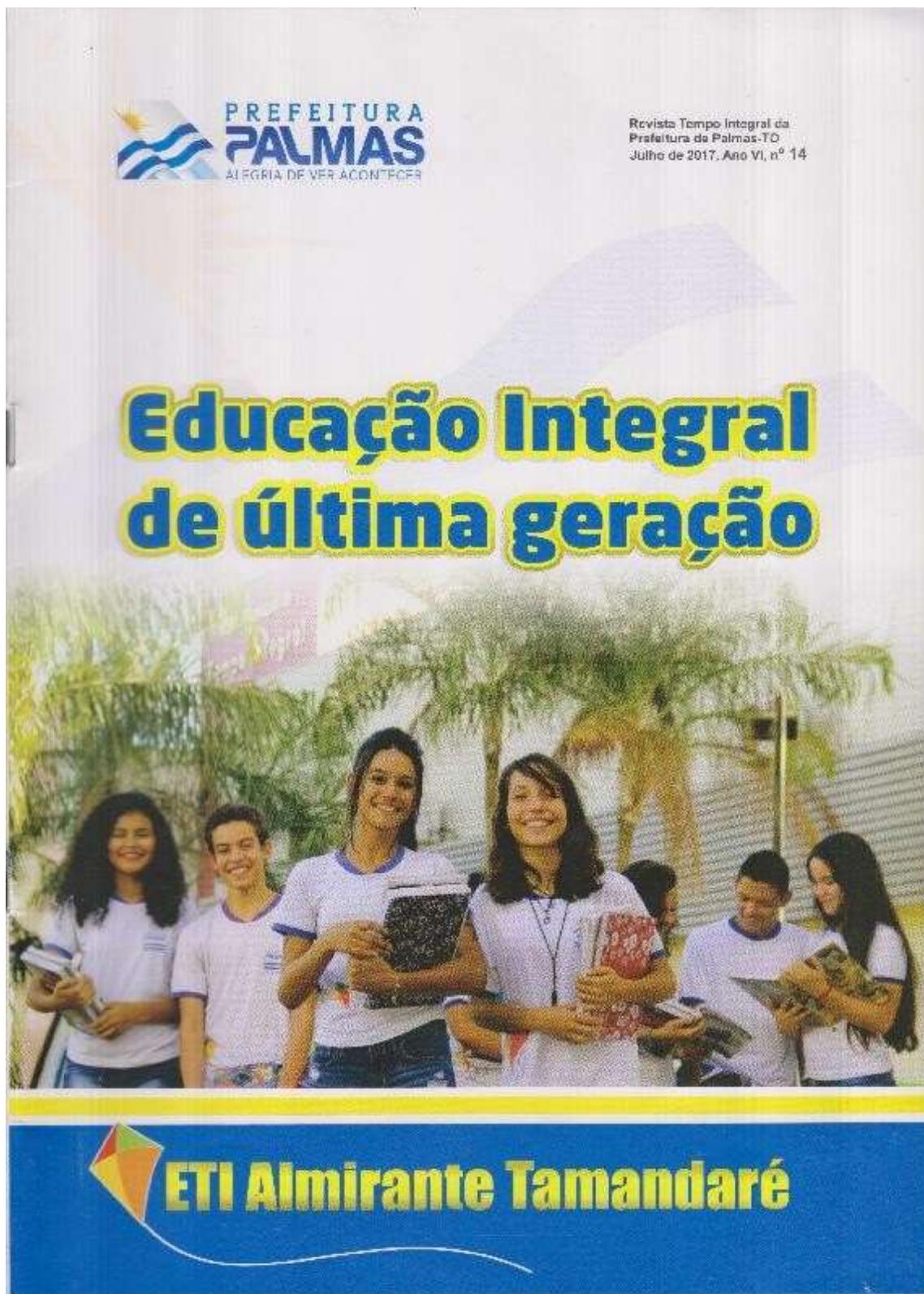


PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO

ANEXO II - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01, de 27 de janeiro de 2011.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MEIO URBANO – 6º AO 9º ANO			
COMPONENTES CURRICULARES		QUANTIDADE DE AULAS SEMANAS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	4	
	Matemática	4	
	Ciências Físicas e Biológicas	3	
	História	2	
	Geografia	2	
	Educação Física	2	
	Artes	1	
	Língua Inglesa	2	
Ensino Religioso	1		
SUBTOTAL		21	
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	1	
	Experiência Matemática	1	
	Educação Musical	2	
	Estudo Monitorado	5	
	Línguas e Tecnologias	Literatura	1
		Informática	1
		Iniciação Científica	1
	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa ou Língua Espanhola)	Língua Estrangeira	1
		Moderna (Língua Inglesa ou Língua Espanhola)	1
	Artes Cênicas e/ou Artes Visuais	Teatro	1
		Dança	1
	Elementos da Cultura Corporal	Natação ¹	2
		Xadrez	1
Práticas Corporais Marciais ¹		1	
SUBTOTAL		19	
TOTAL		40	
¹ Havendo necessidade e interesse, da comunidade escolar, esse componente curricular poderá ser substituído por "Iniciação Esportiva".			

ANEXO C – REVISTA DE TEMPO INTEGRAL



Educação

As modalidades de educação Integral em Palmas

Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's

Os CMEI's atendem crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, em tempo integral, durante 10 horas diárias, com 5 refeições supervisionadas por nutricionistas do quadro efetivo da Secretaria da Educação.

Por meio da abordagem de educação precoce, aquelas que apresentam déficits cognitivos e sócio-motores são atendidas, considerando os aspectos psicomotores e psíquicos do desenvolvimento, com a participação das famílias e acompanhamento de estagiários e profissionais das áreas de psicologia, fisioterapia, pedagogia, educação física, serviço social e fonoaudiologia.

Programa Mais Educação/ Projeto Salas Integradas

O desenvolvimento do projeto Salas Integradas (SIN) teve início, em março de 2005, atendendo 6 mil estudantes em 30 escolas, com a instalação de laboratórios de informática e de línguas, e organização de espaços para práticas esportivas e culturais. A partir de 2008, foi associado ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação, favorecendo a oferta de atividades, no contra turno escolar, num total de 7 horas diárias.

Escola Padrão de Tempo Integral - ETI

A Escola Padrão de Tempo Integral funciona em cinco unidades, atendendo, cada uma, 1.200 alunos. O projeto prevê nove horas diárias de atividades com um conjunto de profissionais com múltiplas habilidades.

No campo dos esportes e das artes, são desenvolvidos trabalhos diferenciados, dentro uma estrutura curricular que contempla, além de um currículo com uma base nacional comum e parte diversificada, as oficinas curriculares.

As oficinas possuem cunho prático e interdisciplinar, na forma de laboratório de experiências motoras em que o aluno vivencia diversas categorias da cultura de movimento, conservando-se o aspecto lúdico e prazeroso da atividade física, o que exige planejamento articulado e consistente, bem como a valorização dos conteúdos conceituais e atitudinais.

As vivências curriculares repercutem num processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético, incluindo atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas, a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em que vive o educando.

Espaços educacionais importantes nas comunidades, as ETI's Padrão ampliam a acessibilidade da população aos bens esportivos e culturais. São mais que escolas, são centros culturais comunitários onde os cidadãos participam de atividades, as mais diversas.

Educação Integral do Campo

Universalizada nas cinco unidades rurais existentes na Rede Municipal de Ensino. Para isso, o primeiro passo foi a ampliação dos espaços disponíveis, com a construção de quadras cobertas, laboratórios e salas de multi-uso.

O currículo da Escola de Tempo Integral do Campo valoriza a cultura e as tradições locais. Assim, a estratégia de universalização do atendimento foi pensada também em função da melhoria da qualidade, que, em razão dos déficits históricos e da falta de infra-estrutura física, tem comprometido a democratização do espaço escolar.

A ETI do Campo funciona da segunda a quinta-feira, com 7 horas e meia de atividades educacionais, em unidades nucleadas, e atende todos os alunos da zona rural.

Escolas Integrais Adaptadas

A educação integral em Jornada Ampliada é ofertada em unidades educacionais ampliadas e adaptadas, durante 8 horas diárias. A municipalidade tem projetado ações para que todos os demais espaços da Rede favoreçam o mesmo tipo de atendimento, universalizando, assim, a educação integral.

ANEXO D – PARECER CME-PALMAS-TO Nº 004/2007

PARECER HOMOLOGADO PELO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Publicado em Placar no dia 10 de outubro de 2007



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME-PALMAS-TO

INTERESSADO: Secretaria Municipal da Educação e Cultura	Palmas –TO
ASSUNTO: Credenciamento, autorização e aprovação da proposta de implantação da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares	
RELATORES¹: Alice Harumi Izu Furukawa, Irmãnia Maria Costa Fontes, Jocel Santiago de Araújo, Leida Maria Elias de Moura Menezes, Maria Pereira da Silva e Sâmia Carvalho Mamede.	
PROCESSO Nº CME 02/009/2007	
PARECER CME-PALMAS-TO Nº 004/2007	Aprovado em 17/9/2007

I – RELATÓRIO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palmas, através do ofício GAB/SEMEC nº 1739 /2007, apresenta a este Colegiado a Proposta de Implantação da Escola da Região Norte na Rede Municipal de Ensino de Palmas-Tocantins (Escola de Tempo e Formação Integral) e a documentação para credenciamento e autorização da primeira Unidade Educacional a funcionar na referida proposta, a Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares (Processo nº02/009/2007).

A intenção manifesta pelo governo municipal é, pois, construir outras escolas que funcionem dentro da proposta de tempo e formação e integral e, também, promover a ampliação do currículo oferecido nas demais Unidades Educacionais.

Para a análise do processo, o Conselho Municipal de Educação de Palmas constituiu uma comissão e realizou, juntamente com técnicos da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, uma verificação *in loco* da qual resultou um relatório juntado ao referido processo, onde também constam os seguintes documentos:

1. Portaria nº 803/2006- Nomeação da Diretora, Orientadora e professora de Educação Física;

¹ Esse parecer foi elaborado com a colaboração do Prof. Fidêncio Bogo, primeiro presidente do Conselho Municipal de Educação.

2. Ofício ETI nº 048/2007- Solicitação de autorização ao Conselho Municipal de Educação;
3. Ofício nº 1739/2007- Encaminhamento feito pelo Secretário Municipal da Educação e Cultura de documentos para autorização de funcionamento - documentos referentes ao Processo;
4. Lei nº 1436/2006 – Criação, denominação com endereço completo da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares;
5. Certidão Negativa de Débito
6. Relação do mobiliário, equipamentos, material didático e acervo bibliográfico;
7. Previsão de quantitativo de turmas e alunos;
8. Regulamentação do processo de remoção dos profissionais da rede Municipal para constituição do quadro da Escola;
9. Estatuto da Associação Comunidade Escola-ACE;
10. Quadro de vagas;
11. Portaria nº001/2007- Diretrizes e Procedimentos para Cadastro de Matrícula;
12. Diploma de Licenciatura da Diretora;
13. Planta baixa do prédio;
14. Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino de Palmas-Tocantins, contendo versão preliminar do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar (apensada ao processo);
15. Memorando Nº408/07;
16. Cópia do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica- CNPJ

II - APRECIÇÃO

1. Embasamento

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a crédito dos sistemas de ensino".

O Plano Nacional de Educação (Diretriz 2.2) afirma:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação nos cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Como pode se perceber nos textos legais anteriormente citados, embora não seja uma exigência, a ampliação do tempo escolar é uma diretriz, que certamente se fundamenta nos resultados dessa ampliação, já verificados em outros países e em algumas experiências realizadas no Brasil.

Há consenso entre os estudiosos da educação no Brasil, e mesmo entre economistas, que o desenvolvimento sustentado de uma nação está, essencialmente, vinculado à uma educação de excelência. Está claro que, em nosso país, esse desenvolvimento só será possível através de um grande avanço, quer da legislação quer de medidas adequadas para aplicá-la. Algumas já foram tomadas, mas o caminho a percorrer ainda é longo e cheio de percalços.

A necessidade de uma educação de excelência no Brasil é explícita. O problema são as dificuldades de sua implementação, dificuldades tanto de recursos financeiros quanto de profissionais habilitados para lidar com a realidade social que perpassa o trabalho educativo, pois a ele têm sido incorporadas várias atividades não tipicamente escolares, sem as quais torna-se inviável qualquer projeto educacional, a saber: higiene, alimentação, saúde e outras. Além disso, para grande parte dos educandos a escola é a principal referência para uma vida de melhor qualidade.

Não há como negar que, nesse sentido, houve avanços consideráveis, o que, para muitas crianças, torna a escola um lugar privilegiado ao qual aspiram como meio de realização de uma vida melhor.

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças na escola pelo menos até o final do período de obrigatoriedade revelam percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças na escola. Os programas "Bolsa-escola", as mudanças nos critérios de organização das turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de "Dias Nacionais" da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. (Cavaliere, 2005).

Na rede pública municipal existem programas sociais como o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil ou mesmo o Pioneiros Mirins, onde crianças e adolescentes realizam atividades esportivas, culturais e de apoio à aprendizagem que, de certo modo, ajudam a fazer da escola um espaço de reconstrução da experiência.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. (Cavaliere,2005)

Mas ainda que sejam programas que contribuam com a educação, todos os aspectos mencionados fazem-nos crer que a escola de tempo integral (firmada na concepção de tempo e formação integral) vai muito além das propostas dos referidos programas, envolvendo dois componentes: o tempo de permanência do aluno na escola e a ampliação do currículo.

Como sugestões provisórias e já incorporando o conjunto das idéias apresentadas, podemos apontar os seguintes elementos indispensáveis à vida escolar: a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que ocorrem fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio-comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais. (Cavaliere, 2005)

Assim, a escola de tempo integral deve ser implantada com base nas necessidades e problemas que a justifiquem e lhes tracem as linhas básicas e que, por sua vez, devem levar em conta os problemas que certamente irá enfrentar e, gradativamente, solucionar.

1.1.Experiências

A mais marcante experiência realizada no Brasil para tornar a escola um lugar atraente para o aluno foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) projetados por Oscar Niemeyer e criados por Leonel Brizola, Governador do Rio de Janeiro, através do Programa Especial de Educação (PEE), iniciado em 1983, baseado em diagnóstico feito por Darcy Ribeiro, que mostra a desigualdade de oportunidades educacionais e o descaso para a população escolar de baixa renda, que era empurrada

para as ruas, para o trabalho infantil, para a participação em "gangues" como forma de angariar mais fundos para suprir as necessidades da família.

Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com esta preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida. (Maurício, 2004)

As críticas às experiências de escola de tempo integral podem ser reduzidas a quatro pontos negativos:

O primeiro ponto está no fato de que elas se baseavam mais em critérios políticos do que técnicos. A exemplo disso, temos a extinção dos CIEPs, que foram vistos como plataforma política para a eleição de Leonel Brizola à presidência da república.

O segundo ponto, que muitos consideraram negativo, foi o aumento considerável dos custos divididos em: custos com pessoal, custos com material e custos com espaço físico. Só custo com pessoal (alunos, professores, pessoal técnico administrativo e auxilia) foi 60% maior. Embora o custo com os demais segmentos sejam menores, o custo total praticamente dobrou em relação à escola tradicional. Importa, porém, levar em conta que esses custos não devem ser vistos apenas como despesas, mas como investimentos.

O terceiro ponto negativo é que em alguns casos houve uma ampliação da jornada escolar com uma função educativa encarada simplesmente como instrução, domínio de conteúdos; quando na verdade deveria ser vista também como socialização, sobretudo para as camadas da população que não dispunham de ambientes de lazer.

O quarto ponto negativo, apontado por alguns, refere-se ao fato de a escola de tempo integral não permitir que o estudante colaborasse com a renda escolar da família, deixando-os na ociosidade durante boa parte do dia.

Contudo, segundo outros críticos, defensores da escola de tempo integral, através de pesquisas junto à população, podem ser destacados três aspectos positivos:

O primeiro é a satisfação dos pais, que a consideravam uma escola de qualidade, um lugar longe da violência e que lhes dava tranquilidade. Uma pesquisa realizada em 1994 a respeito da avaliação externa, "o índice de aprovação da comunidade em relação

ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de ida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%" (Oliveira, apud Maurício, 2004). O segundo aspecto positivo foi a aprovação dos professores, pois nas escolas de tempo integral tinham intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, fator importante para melhoria da escola como um todo.

O terceiro aspecto, levado em conta por vários autores, foi o fato da escola de tempo integral ensejar uma discussão aprofundada da escola pública, o que contribuiu para o avanço do processo de democratização.

A constatação dessas representações diferentes a respeito da escola, da expectativa que se tem dela e, portanto, das atribuições que deve atender, naturalmente fruto de culturas diferentes, oriundas, entre outros fatores, de posicionamentos de classe diferenciados, traz à discussão dois temas inter-relacionados: a integração da escola à comunidade e o reconhecimento de que existe uma cultura local que é condição para o desenvolvimento do processo de educação. Assim, para a aproximação entre as duas concepções de função da escola delineadas neste trabalho – a de local de convivência e a de utilidade econômico-social – faz-se necessário desenvolver a interação entre escola e comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e todos os espaços cotidianos que favoreçam a inclusão da expectativa dos pais no projeto pedagógico da escola (Maurício, 2004).

1.2. Concepção

Referindo-se ao currículo preconizado por William Doll, Câmara afirma que faz-se necessário colocar "maior ênfase no corredor correndo e no padrão que emerge dos corredores que correm e menor ênfase na pista de corrida, embora nem os corredores nem a pista possam ser dicotomicamente separados". Assim, a concepção de uma proposta de formação integral traz muito mais que uma definição quanto à organização do tempo e do espaço ou a seleção de conteúdos e disciplinas.

Tendo como pressuposto que a aprendizagem é um fenômeno social e que aprende-se tanto ou mais nas relações que se estabelecem, vê-se a necessidade de que haja um trabalho voltado para o diálogo e que considere os sujeitos dentro de uma relação de respeito e reciprocidade.

Fica evidente que a efetividade da ação educativa está muito mais relacionada com as condições subjetivas de inter-locação que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com as construções

lineares dos modelos curriculares produzidas pelos sistemas. (Thiesen, 2006)

Sendo assim, ao tratar da concepção adotada pela Escola de Tempo Integral, há de se pensar nesta proposta na perspectiva de formação que considere os seres humanos, que nela hão de conviver, em toda a sua complexidade e pluralidade; com ritmo, cultura, interesse, experiências, concepções e características diversas. Nesse sentido, a proposta escrita é um elemento importante, mas não garante a efetividade do que nela se descreve. Para isso, é preciso que haja, por parte de todos os profissionais que nela trabalharão, uma apropriação desse sentido humano e sócio-educativo, que produza não um espaço de preparo para a vida, mas um espaço de "vivência" de cidadania, de democracia, de decisão; enfim, de todos os elementos necessários à efetivação dos Direitos Humanos.

"As instituições educacionais devem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações..." (Arroyo, 1999)

Todas essas prerrogativas são aplicáveis a qualquer instituição educacional, mas nas Escolas de Tempo Integral, tornam-se mais eminentes; pois, considerando que o ser humano deve dormir oito horas por dia, cada estudante passará 70,8% do seu dia na ETI (9 horas e 30 minutos).

Portanto, a idéia de um currículo integrador contém em seu núcleo o princípio da unidade na diversidade, pois é na diversidade e na dinâmica das ações desenvolvidas pela escola em torno de eixos integradores que ela produzirá sua unidade enquanto proposta pedagógica.

(...) A escola como espaço social e integral de aprendizagem e desenvolvimento não pode ficar em seus *intramuros*. Ela se tornará mais educadora na medida em que se aproximar da realidade social e nela interferir. "A produção de conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes, segundo FRIGOTTO, não são alheios ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica" (1993, p. 63).

Nesse sentido, entendemos que o currículo deve contemplar não só um conjunto de ações desenvolvidas **na** escola, mas também **pela** escola, independente de seus limites de fisicalidade. Somente a ampliação do tempo pedagógico, a flexibilidade de suas ações e a re-significação de seus espaços permitirão que a escola possa avançar.

O trabalho compartilhado através de parcerias representa, sem dúvida, um grande avanço no sentido de integrar a escola à sua comunidade. Além de imprimir outra dinâmica ao processo pedagógico, estimula o estabelecimento de co-responsabilidades ampliando o nível de comprometimento coletivo com os resultados. (Thiesen, 2006)

2. Análise

2.1. Da documentação e das instalações da Unidade Educacional

Através da verificação dos documentos integrantes do processo e da observação feita às instalações da escola, à luz da legislação e das normas vigentes, em especial a Lei nº 9.394/1996, o Parecer CME-PALMAS-TO nº 001/2007 e a Resolução CME-PALMAS-TO nº 001/2007, verificou-se que:

2.1.1. A proporção educando/educador, educando/espço físico, conforme previsão de matrícula, está sendo rigorosamente cumprida.

2.1.2. A escola atende à legislação vigente no que se refere à estrutura física, apresentando excelentes instalações e sendo adaptada a portadores de necessidade especiais cadeirantes.

2.1.3. A formação docente, em consonância com o que determina o art. 62 da LDB, é de nível superior ou nível médio na modalidade normal.

2.1.4. A Proposta Pedagógica e o Regimento da Escola foram elaborados por uma equipe técnica pedagógica e está em conformidade com as exigências legais.

2.2. Proposta Pedagógico Curricular da Escola de Tempo Integral

Em consonância com a concepção de formação integral, a Proposta Pedagógica apresentada define que o trabalho a ser desenvolvido na Escola de Tempo Integral Padre Josimo se pautará :

- Desenvolvimento do processo educativo em todos os aspectos e níveis de vida de uma pessoa, desde a infância até a vida adulta;
- Educação que considere a diferenciação do tempo integral e que esteja articulada com o saber universal, propiciando o crescimento individual e coletivo;
- Educação que permita e propicie a percepção de ser sujeito de um processo cujo resultado deve ser o exercício consciente da sua cidadania, como sujeitos da sua própria história.
- Promoção de atividades que desenvolvam valores de solidariedade humana, justiça social e a ética coletiva;

- Valorização dos aspectos culturais, artísticos, esportivos, do lazer, da educação para o trabalho e da interação com o ambiente;
- Promoção de atividades pedagógicas que estimulem a capacidade criativa de análise e produção a partir de diferentes pontos-de-vista, materiais ou meios didáticos;
- Busca de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, superando a fragmentação do saber e a adoção de uma prática de trabalho coletivo.
- Avaliação de caráter diagnóstico-formativo.

2.3. Procedimentos de matrícula

Diante da necessidade de garantir o princípio da democratização do acesso, permanência e equidade, o processo de seleção de cadastro da Escola de Tempo Integral foi estabelecido através da Portaria GAB/SEMEC nº 001, de 6 de julho de 2007. Contudo, constatou-se que os procedimentos de visita e classificação dos cadastros de matrícula precisam ser aperfeiçoados mediante cumprimento rigoroso das diretrizes estabelecidas na referida portaria.

3. Conclusão

A implantação da Escola de Tempo Integral oferece certamente um avanço significativo na ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem na rede municipal. Pela proposta apresentada, entende-se que o município de Palmas tem condições de ser exitoso neste empreendimento, levando em conta que os recursos usados na melhoria da educação são investimentos de primordial importância.

Para tanto, é necessário reagir contra a continuidade de uma política educacional voltada muito mais para o acúmulo de conhecimentos teóricos, empurrados na cabeça dos alunos pelos professores, política que leva o estudante a lutar por uma boa nota, memorizando conhecimentos recebidos prontos, sem condições de usar esses conhecimentos no dia-a-dia e, assim, sem saber como resolver os problemas de toda ordem que a vida lhes reserva. Reagir contra esse quadro e levar o educando a construir o próprio conhecimento, com a participação não só do professor, mas do sistema educacional, da família e da comunidade, é o papel da escola tempo integral.

A ampliação das atividades curriculares da escola, incluindo temas muito importantes para a formação de um cidadão consciente e participativo. Temas ligados:

- à saúde: drogas, tabagismo, alcoolismo, alimentação adequada evitando o exagerado consumo de produtos industrializados e o pouco consumo de frutas e vegetais e outros;
- à ética: cidadania, honestidade, evitar fraudes como colar nas provas e realização das tarefas escolares por terceiros, discriminações, brigas e outras;
- à cultura: sobretudo a regional e a local, as tradições culturais, as várias formas de arte;
- ao esporte: práticas desportivas variadas que preparem futuros atletas;
- à recreação e lazer, que tomam o ambiente escolar atrativo para o aluno, o que influirá no seu bem estar na escola;
- ao trabalho: prática de atividades que ajudem o aluno a escolher tanto a profissão que mais se ajusta a ele, quanto os futuros estudos que o levem a isso;
- a realização de concursos: de redação (poesia, contos, dissertação), de leitura, de interpretação de textos, canto, dança e outros ligados aos temas acima listados;
- à busca de apoio junto a empresas, ONGs e outras organizações, para possibilitar a entrega de um prêmio aos alunos de melhor desempenho.

O Plano Nacional de Educação (Diretrizes, 2.2), confirma o exposto:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio no desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar.

Outro item importante é o processo de escolha e nomeação do diretor, das atividades de apoio à docência (supervisão pedagógica, orientação educacional e outras).

É claro que o início da escola de tempo integral poderá sofrer diversos percalços, mas certamente eles serão superados e corrigidos, elevando a educação de Palmas a um patamar de primeiro mundo.

III – VOTO DOS RELATORES

Em vista do exposto, votam os relatores a favor da autorização de funcionamento no ensino fundamental da Escola de Tempo Integral Pe. Josimo Tavares pelo período de dois anos.

Aprovam também a proposta curricular das diversas áreas do conhecimento e as matrizes curriculares adotadas e que estão definidas conforme documento anexado nesse parecer.

IV – DECISÃO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DO CONSELHO PLENO

A Câmara de Educação Básica e todo o Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto dos relatores.

Palmas-TO, em 17 de setembro de 2007.

Alice Harumi Izu Furukawa - **RELATORA**
CME-PALMAS-TO/CEB

Deusdete Luiz Pereira
CME-PALMAS/CF

Elton Nessim Silva
CME-PALMAS/CF

Evandro Souza Silva
CME-PALMAS/CF

Goiamar Regino Magalhães
CME-PALMAS/CF

Irmânia Maria Costa Fontes - **RELATORA**
CME-PALMAS/CEB

Jocel Santiago de Araújo - **RELATOR**
CME-PALMAS-TO/CEB

Leida Maria Elias de Moura Menezes - **RELATORA**
CME-PALMAS-TO/CEB

Maria das Graças Sousa S. Jerônimo
CME-PALMAS/CF

Maria Pereira Nunes - **RELATORA**
CME-PALMAS/CF

Nálbia Pereira dos Santos
CME-PALMAS/CF

Osvaldo Soares Neto
CME-PALMAS/CF

Raimundo Nonato H. Guimarães
CME-PALMAS/CF

Roneidi Pereira de Sá Alves
CME-PALMAS/CEB

Rosely Aparecida de F. Ramos
CME-PALMAS/CF

Rosilene Lagares
CME-PALMAS/CEB

Sâmia Carvalho Mamede - **RELATORA**
CME-PALMAS/CEB

Sebastiana Vany G. Costa
CME-PALMAS/CF

Alailson Aguiar Ribeiro
Presidente do CME-PALMAS-TO

HOMOLOGO
EM ____/____/____

Danilo de Melo Souza
Secretário Mul. da Educação e Cultura
Decreto nº 0006/2005

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. In: Currículo: políticas e práticas. São Paulo, Papyrus, 1999.

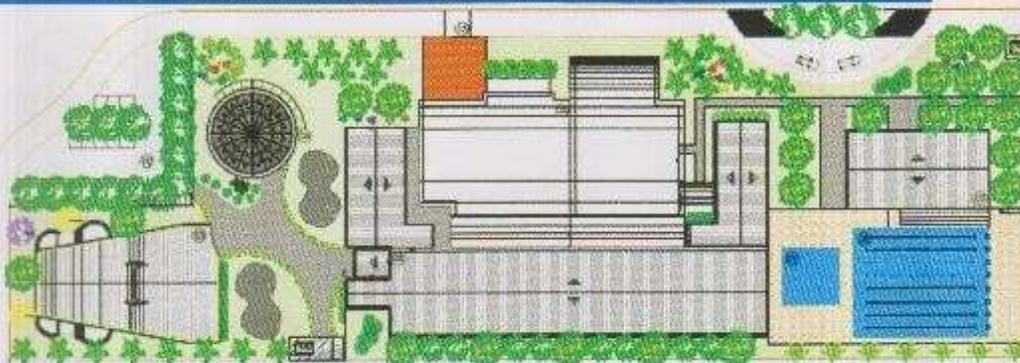
CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. 2005.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>.

THIESEN, Juarez da Silva. *Tempo Integral: uma lógica para o currículo da escola pública*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Mimeo.

ANEXO E – ETI ALMIRANTE TAMANDARÉ

ETI Almirante Tamandaré



Localizada na Arsa 132 (1306 Sul), a nova unidade educacional possui capacidade de atendimento a cerca de 1.200 alunos. São 24 salas de aula, laboratórios, banheiros, setores administrativos, refeitório, auditório, biblioteca, e bloco esportivo com quadra poliesportiva, campo

society, piscinas semi-olímpica e infantil, vestiários, salas para artes marciais, dança, consultório odontológico e também primeiros socorros.

A ETI Almirante Tamandaré é uma parceria da Prefeitura de Palmas com a Sociedade Amigos da Marinha (SOAMAR).



Implantação das escolas de tempo integral em Palmas

A primeira unidade de tempo integral de Palmas foi implantada no ano de 2007. Desde então, foram vários os empreendimentos em função da universalização do ensino em tempo integral, se, em na modalidade Mais Educação/Salas Integradas, Centro Municipal de Tempo Integral – CMEI's, Escola Integral Adaptada, Escola Integral do Campo ou Escola Padrão de Tempo Integral – ETI.

Com a entrega da ETI Almirante Tamandaré à comunidade da região sul, ainda neste primeiro semestre de 2017, a municipalidade contará com 46 unidades que ofertam o ensino integral, entre elas 7 ETI's Padrão, em pleno funcionamento.



uma escola síntese da formação integral



Sustentabilidade

Captação e uso de águas pluviais

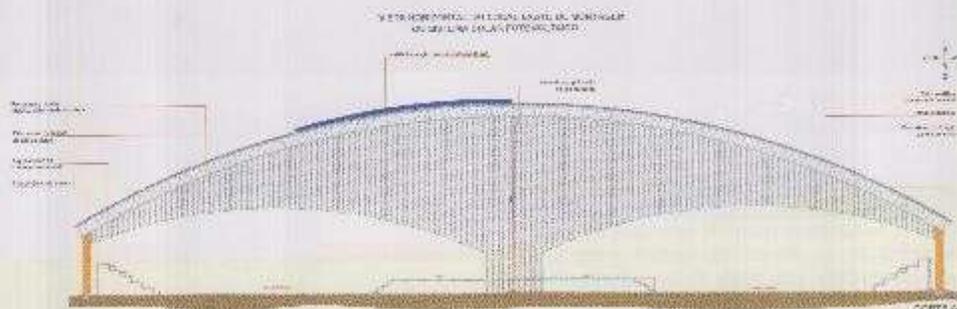
A ETI Almirante Tamandaré conta com sistema de captação de água e de energia solar. O primeiro, para aproveitamento de água pluvial na limpeza e irrigação do paisagismo. E o de energia, no funcionamento de toda a unidade, inclusive dos blocos de salas de aula, refeitório, e quadra esportiva.

Educação com qualidade e sustentabilidade.

Energia Solar

Informações gerais

Bloco sala de aula (20), Laboratórios (5) e setor administrativo: 3.543,15 m²
 Biblioteca: 237,06 m²
 Auditório: 662,03 m²
 Refeitório, pátio coberto: 1.171,05 m²
 Quadra coberta: 2.508 m²
 Bloco Esportivo: 425,47 m²
 Guarita (2): 100,10 m²
 Pista de salto: 58,70 m²
 Campo de futebol gramado: 750,00 m²
 Piscina semi-olímpica com oito raias e piscina infantil: 1.196,02 m²
 Viveiro e horta: 1.500 m²
 Área construída: 9.683,99 m²



Execução da construção de um sistema de microgeração fotovoltaica na ETI Almirante Tamandaré.

- ▶ 160 painéis solares de 265/270 watts poli cristalina com certificação do INMETRO.
- ▶ Produção mínima prevista do sistema de geração fotovoltaica: Geração por hora: 42,4kWh

O cálculo de geração mensal foi baseado no DECRETO Nº 1.220, DE 28 DE MARÇO DE 2015

Estrutura curricular



Tempo Escolar: 9 horas
Início das aulas: 8 horas
Término das aulas: 17 horas



Proposta pedagógica

Educação pelo trabalho e pela cooperação criativa

A ETI Almirante Tamandaré é a consolidação de um modelo de escola inclusiva e integrada. Inspira-se nas iniciativas dos pioneiros como Anísio Teixeira, tendo como foco a ideia de educação como direito e não como privilégio. E, também, em projetos como o dos Centros Integrados de Educação - CIEPs, e na contribuição original de Darcy Ribeiro.

No Tocantins, as primeiras experiências de educação integral datam da criação do Estado, em 1989, com o Programa Pioneiros Mirins que surgiu como proposta de ampliação da permanência das crianças em ambientes educacionais.

A partir de 2005, a jovem capital do Tocantins iniciou seu programa de educação integral, que veio a expandir-se, ultrapassando a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação, em meados de 2015.

A experiência inédita proporcionou a licerança de Palmas entre as capitais brasileiras no que diz

respeito a qualidade, acesso e permanência na educação básica. No entanto, os atuais desafios sociais, econômicos e políticos instigam nossos educadores a pensar experiências curriculares mais abrangentes e desafiadoras.

Assim, emergem as concepções da autonomia do educando em Paulo Freire, com a arquitetura das palavras geradoras e inspiradoras. Inspirar e construir uma escola que supere as formas de exclusão e violência das escolas empobrecidas pelo baixo investimento educacional, e, também, o estresse educacional das escolas de alto desempenho cognitivo e baixo desenvolvimento da inteligência emocional e afetiva.

Um novo currículo para um tempo novo de tantos desafios e incertezas. Currículo que contempla o trabalho cooperativo e dinâmico, o civismo e o fortalecimento da identidade nacional. E como diferencial, a educação criativa.



Foco nos Saberes,

Saep

Em cumprimento às metas do PME, a Prefeitura de Palmas implementa uma política de acompanhamento e controle da qualidade do ensino, por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas - SAEP, fomentando a Rede com dados, indicadores de proficiência escolar, formações e informações que venham auxiliar no processo educacional.

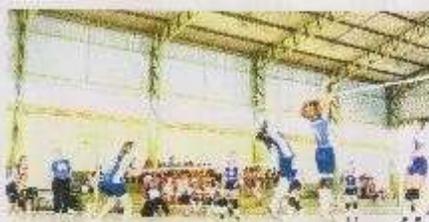
São simulados que envolvem 15 mil estudantes, de turmas de 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, e abrangem as áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.



Olimpíadas Escolares

A participação das unidades escolares de Palmas em competições de nível nacional, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) e a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, vem aumentando significativamente a cada ano, o que reforça e incentiva o trabalho conjunto dos profissionais que atuam na educação, visando à qualidade do ensino ofertado.

Diante disso, o município promoverá a Olimpíada de Ciências de Palmas (OCP), destinada ao alunado do 8º e 9º anos da Rede, em parceria com instituições como a Universidade Federal do Tocantins - UFT, o Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino - OPAJE e a Associação Comercial e Industrial de Palmas - ACIPA, objetivando, dentre outros, despertar e estimular o interesse pelo estudo das ciências naturais.



Ferramentas Estruturantes

Fundamentais, como ferramentas estruturantes, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são trabalhadas de forma sistematizadas na Rede. Os conteúdos que permitem a compreensão de especificidades e similaridades das relações sociais, bem como de ativação das estruturas mentais, tem contribuído para os avanços obtidos nas avaliações interna e externas.

Educação Trilingue

Considerando a importância da disseminação de ideias avançadas para o conhecimento e para a arte e a literatura, a Escola Municipal de Tempo Integral Almirante Tamandaré implanta o ensino e a prática dos idiomas inglês e espanhol como um dos grandes diferenciais dos conteúdos curriculares.

O objetivo é a familiarização de nossas crianças com os sons das duas línguas estrangeiras, de maneira natural e consciente, com entendimento e solidariedade, respeitando as características próprias de nossa língua pátria.

Com isso, o município projeta uma grande embarcação de conhecimento, que surge como a primeira escola trilingue de tempo integral do estado do Tocantins.