



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

THAÍS ALVES NEVES DE OLIVEIRA

LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL I: DELINEANDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E
FORMAÇÃO DOCENTE EM JOÃO PESSOA – PB

João Pessoa

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

0481 Oliveira, Thais Alves Neves de.
Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino
Fundamental I: delineando a atuação profissional e
formação docente em João Pessoa - PB / Thais Alves
Neves de Oliveira. - João Pessoa, 2019.
0 f.

Orientação: Mariana Pérez Gonçalves da Silva.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de Inglês. 2. Educação Infantil. 3. Ensino
Fundamental I. 4. Formação docente. I. Silva, Mariana
Pérez Gonçalves da. II. Título.

UFPB/CCHLA

THAÍS ALVES NEVES DE OLIVEIRA

Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: delineando a atuação profissional e formação docente em João Pessoa-PB

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras - Língua Inglesa.

João Pessoa

2019

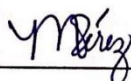
THAÍS ALVES NEVES DE OLIVEIRA

Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I: Delineando a atuação profissional e formação docente em João Pessoa-PB

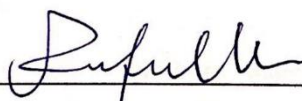
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras - Inglês

Data de aprovação: 13/09/2019

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Mariana Pérez
Orientadora (UFPB)



Prof.^a M.^a Rafaela Carla Santos de Sousa
Examinadora (UFPB)



Prof.^a Dr.^a Francieli Freudenberger Martiny
Examinadora (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Durante minha graduação, vivenciei um dos momentos mais dolorosos de minha vida e acompanhei todos os passos de uma caminhada árdua à procura da cura. Por esse motivo, começarei esse texto agradecendo pelo período de dois anos e oito meses acompanhando minha maior incentivadora em sessões de quimioterapia, radioterapia e cirurgias no Hospital Laureano, que, infelizmente, culminaram em sua passagem. Jamais esquecerei as experiências e lições de vida que me foram proporcionadas em momentos de tamanha dor e que me fizeram prosseguir uma vida de provações desde muito nova. Com certeza os poucos dias que vivi ao seu lado na situação em que Deus nos colocou juntas me tornaram um ser humano melhor, uma pessoa digna de todas as oportunidades que me são dadas, e tenho a plena certeza de que todas as minhas conquistas são comemoradas por ela em algum lugar. E por ela, continuei. Apesar de todos os lapsos de desistência, persisti em seu nome. À minha mãe (*in memoriam*), dedico todas as palavras de gratidão, saudade e amor, imensurável amor.

Agradeço à Prof^a. Dr^a Angélica Maia e à Prof^a. Dr^a Maura Dourado, por me acompanharem e acreditarem em mim mesmo durante o momento difícil pelo qual passei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do qual fiz parte durante 3 anos. No programa pude compartilhar experiências, vivenciar momentos de ensino-aprendizagem que em nenhum outro ambiente teria vivido. Fiz amizades que levo em meu coração até hoje e pude, também, experienciar a escola pública de um modo completamente diferente. Aprendi tanto que não conseguiria expor em palavras.

Aos meus professores da academia de Letras, especialmente Glória Gama, Ribamar Castro (pela amizade com a minha família, respeito e admiração pela minha mãe), Walison Paulino (pelo carinho e atenção de sempre), Maria Elizabeth Peregrino (por todo o conhecimento e reconhecimento) e a minha orientadora Prof^a. Dr^a Mariana Pérez, que além de orientadora, é alguém que admiro enquanto pessoa e profissional, e por quem tenho carinho desde o primeiro momento na disciplina de Estágio 7.

A Tales, meu amor, e alguém que tenho certeza ter sido providenciado pela minha mãe e por Deus para acalantar meu coração e abraçar meus medos, angústias e me fazer inteiramente feliz, além de ter sido providenciado para ser meu porto seguro e meu alicerce nesse mundo hostil. O amor é a única resposta para todos os questionamentos da vida.

Agradeço à Prof^a. M^a. Rafaela Carla Santos de Sousa e à Prof^a. Dr^a. Francieli Freudenberger Martiny pela participação na banca deste trabalho.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi construído a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório que teve como objetivo promover discussões sobre a formação dos professores de Língua Inglesa que atuam no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) na cidade de João Pessoa - PB. Os dados foram gerados através de um questionário *online* respondido por 15 professores que atuaram ou atuam no contexto mencionado. Foram analisados trechos das falas desses professores no que se refere à descrição do trabalho realizado por esses profissionais, desafios e impedimentos, além do impacto da formação docente para sua atuação nesse contexto específico. A pesquisa se justifica pelo fato de haver grande expansão da oferta de aula de língua inglesa para essa fase da escolarização (em contextos públicos e privados) embora a lei brasileira preveja a introdução da língua estrangeira apenas a partir do 6º ano (Ensino Fundamental II).

Palavras-chave: Ensino de inglês, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Formação docente.

ABSTRACT

This Final Monograph is based on a research project following a qualitative and exploratory approach, which aimed to promote discussions about the training of English language teachers who work in the context of early childhood education and primary school in the city of João Pessoa – PB. The survey data were generated through an online questionnaire answered by 15 teachers who worked or work in the mentioned context. We analyzed excerpts from these teachers' questionnaires that refer to the description of the work performed by these professionals, the challenges and impediments faced by them, as well as the impact of teacher education on their performance in this specific context. This research is justified by the fact that the English language has been included as a curricular component for children in Educação Infantil and Ensino Fundamental I, both in public and private contexts, in many schools, although Brazilian law establishes and guarantees the introduction of a foreign language (English) only from the 6th grade (Secondary School).

Keywords: English Teaching, Early Childhood Education, Elementary School, Primary School, English Language Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE LEC.....	12
CAPÍTULO 2: ALGUNS DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESFERA NACIONAL E ESTADUAL.....	18
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO E PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	22
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS QUANTO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	45
ANEXOS.....	48

INTRODUÇÃO

Aprender um novo idioma proporciona interação e atuação dos alunos no mundo social e cada vez mais globalizado, multicultural e pluralizado em que vivemos. As línguas estrangeiras assumem o papel de ampliar a visão e análise desse mundo, o que pode promover uma reflexão do aluno sobre as pessoas enquanto participante ativo e crítico, já que as fronteiras entre países se tornam cada vez menores e o contato com as mais diferentes culturas acontece com mais rapidez através dos meios de comunicação e da internet. O acesso às informações e acontecimentos ao redor desse mundo também são praticamente instantâneas, o que estimula o aprendizado de um novo idioma, que, na maioria das vezes, é o inglês:

Estima-se que, hoje em dia, o número de pessoas que falam inglês como língua adicional ultrapasse o número de falantes nativos do idioma. O inglês vem se incorporando às nossas vidas e às nossas culturas e possivelmente aquele que tem pelo menos um básico conhecimento dessa língua terá muito mais possibilidades de entender o mundo que o cerca, interagindo com esse mundo [...] (AGRA; IFA, 2017, p. 63).

Nessa possibilidade de ampliar a interação com o mundo que nos cerca, há uma pressão mercadológica, através de cursos de idiomas e escolas internacionais e/ou bilíngues, para que esse aprendizado de língua estrangeira aconteça cada vez mais cedo, muitas vezes nos primeiros anos do aprendizado escolar, o que culmina na procura de escolas que ofereçam o ensino de inglês nos primeiros anos da Educação Infantil, gerando um crescimento dessas escolas/instituições que adequam seus currículos para atender essas demandas no Brasil. Existem, ainda, discussões sobre a necessidade de inclusão desse componente curricular nos contextos públicos e privados para que o aluno tenha o direito de aprender a língua estrangeira nos primeiros anos escolares como podemos ver na Proposta Curricular do Estado da Paraíba da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PARAÍBA, 2019) na seção que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo que o texto ainda não tenha o caráter de obrigatoriedade, vemos aspectos de conscientização sobre a importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais.

No entanto, essa considerável expansão da procura por escolas/instituições que oferecem o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) na fase inicial da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, por exemplo, requer um conhecimento específico por parte dos profissionais que atuarão nesse contexto, e esse conhecimento deve estar voltado para essa faixa etária e deve atender às necessidades e particularidades que são comuns a esse grupo de alunos. Esse conhecimento específico está relacionado a como acontecerão as aulas de língua estrangeira,

que tipo de atividades poderão ser desenvolvidas, como chamar a atenção das crianças sobre o que está sendo apresentado, quais os recursos que utilizarão para concentrá-los, etc.

Queiroz e Carvalho (2010) nos chamam a atenção para diversas questões quando o assunto é o ensino de língua estrangeira para crianças. Segundo as autoras, os professores necessitam diversificar as atividades durante as aulas de língua estrangeira, utilizando-se de diferentes recursos para que as crianças mantenham a atenção no que está sendo trabalhado em sala de aula por um período mais longo. Em outras palavras, esse professor precisa ser multifacetado, que saiba as mais diversas áreas do conhecimento, que proponha elaborar, objetivar e desenvolver atividades que desenvolvam o que está sendo proposto, etc. Além disso, ele necessita promover as mais diferentes atividades durante a aula. Entre os recursos que são sugeridos, são citados os não verbais, como gestos, mímicas, expressões faciais, desenhos, figuras, além de revistas e jornais. Além desses recursos, podemos ainda citar músicas, cartazes, etc.

Além desse conhecimento especializado atrelado às especificidades da faixa etária, esse profissional ainda lidará com a metodologia adotada pela escola, o método de ensino, a elaboração de atividades, o material didático - quando fornecido - e o conteúdo a ser ministrado. Muitas vezes ainda é requerido desse profissional que o mesmo elabore as atividades que serão desenvolvidas nesse contexto, o que demanda um conhecimento ainda mais específico sobre as demandas da faixa etária.

Partindo desse princípio, vemos a necessidade de formação específica para esse contexto, que difere da formação para adolescentes e/ou adultos. Isto é, para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem de LEC, nesse caso o inglês, é essencial que os objetivos desse ensino estejam delineados e que o professor atuante nesse contexto esteja orientado sobre os aspectos pertinentes do trabalho a ser desenvolvido com crianças.

Esta pesquisa, desenvolvida para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) de Letras, habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba, parte de uma motivação pessoal, por estar trabalhando nesse contexto do ensino de Inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e estar interessada em discutir questões relacionadas à formação e ao impacto dessa formação na atuação do professor de língua inglesa, visto que a formação de Letras Inglês volta-se para o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano e o currículo da Pedagogia trabalha com séries iniciais e não com língua inglesa. Essa pesquisa se justifica também pelo fato de o ensino nessa fase escolar já estar acontecendo em muitos contextos,

embora os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevejam uma organização de competências, habilidades e conteúdos apenas de 6º a 9º anos.

Este trabalho buscou, ainda, conhecer como se dá o trabalho de docentes de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e refletir como a formação docente tem impactado a atuação desses profissionais. Diante disso, nosso objetivo geral é discutir questões relacionadas ao ensino de Inglês no contexto mencionado e, mais especificamente, a articulação da formação e atuação desses professores, considerando que a legislação brasileira ainda só prevê o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Ensino Fundamental II, mas já há a inclusão desse componente em muitas escolas (privadas e algumas públicas) a partir do Ensino Infantil, exigindo profissionais com formação adequada para essa fase.

Os objetivos específicos estão atrelados a nossas perguntas de pesquisa: 1. Como tem acontecido o trabalho do professor de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos)? 2. Quais são as maiores dificuldades/desafios encontrados ao trabalhar nesse contexto? 3. Que orientações esses professores receberam ou recebem para trabalhar com esse grupo? 4. Até que ponto e de que maneira a formação contribui (ou não) para a atuação docente na área? Assim, temos como objetivos específicos:

- Descrever o trabalho de professores de inglês que atuam no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º a 5º anos);
- Identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores entrevistados;
- Mapear as orientações seguidas pelos professores para trabalho com os alunos desses segmentos;
- Analisar o impacto da formação docente na atuação do profissional que leciona inglês nesse contexto.

Buscando alcançar nossos objetivos, nosso texto está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, discutiremos e trataremos de pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Estrangeira para Crianças no Brasil e pesquisas sobre formação de professores para esse contexto. No Capítulo 2, discutiremos as leis e documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de língua inglesa e, no Capítulo 3, faremos uma ampla análise do questionário desenvolvido para professores de língua inglesa que atuaram e/ou atuam no contexto da pesquisa, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1: LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE LEC

Neste capítulo, discutiremos o crescimento da investigação, aprofundamento e desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e as discussões concernentes à formação de professores para esse contexto específico.

A oferta de aulas de língua inglesa na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I faz com que haja a necessidade de pesquisas que se aprofundem em questões relacionadas a esse contexto, como discutem vários autores, entre eles, Tonelli e Pádua:

A crescente oferta de aulas de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização (educação infantil e ensino fundamental 1) confere urgência às pesquisas que, de alguma forma, se ocupam de questões diretamente relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuar no contexto de línguas estrangeiras para crianças (doravante LEC) no Brasil (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 17).

Essas pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuar nesse contexto de LEC são relativamente novas e pesquisas com essa perspectiva crescem significativamente ano após ano. Segundo Tonelli e Pádua (2017), após um mapeamento feito no Brasil entre os anos de 1987 e 2016, foi identificado que, no ano de 1987, apenas uma dissertação (Mestrado em Letras), intitulada “*A Potential English Syllabus Design for Elementary School in Brazil*”, desenvolvida por Villanueva (1987) na Universidade Federal do Paraná, foi defendida; enquanto que, no ano de 2016, foram identificados dez trabalhos finais, dissertações e/ou teses defendidas no Brasil.

A pesquisa de Villanueva (1987) tinha como objetivo produzir um currículo de inglês para as escolas brasileiras de primeiro grau a partir de uma análise dos interesses e das necessidades dos alunos e os possíveis objetivos dos cursos de língua inglesa. Já as últimas pesquisas encontradas no mapeamento, defendidas em 2016, tratavam de temas como: Ensino Bilíngue, Língua Inglesa para crianças, o processo de ensino-aprendizagem de LE, língua inglesa na educação infantil, o uso de recursos tecnológicos, etc. Segundo Tonelli e Pádua (2017), as pesquisas no contexto de LEC estão direcionadas ao ensino e à formação de professores. As pesquisas aparecem sobre ensino bilíngue e a grande maioria foi desenvolvida nos contextos de atuação docente dos próprios pesquisadores, que analisaram o ensino a partir

de diferentes perspectivas, discutindo a formação necessária ao professor, o uso de língua materna durante as aulas de LEC, os contextos de imersão enquanto locais de práticas e as vivências multilíngues e multiculturais.

Através do mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2017), podemos observar que há uma preocupação recorrente no que diz respeito à formação de professores de LE para crianças e revela-se a necessidade de formar, nesse contexto específico, o profissional que atua ou irá atuar nesse segmento, preparando-o para as mais diversas necessidades, dificuldades e particularidades dessa faixa etária.

Além disso, precisamos discutir sobre as investigações, reflexões e encaminhamentos que devem acontecer para formar o professor de LEC, conforme discutem Tonelli e Pádua (2017):

Os trabalhos identificados no mapeamento revelam ainda a importância de investigações sobre a formação de professores para atuar no contexto de LEC. Estas são, em sua grande maioria, as investigações sobre a própria prática docente dos pesquisadores que buscam por meio de pesquisa científica identificar conhecimentos necessários para atuar no referido contexto; analisar os modos de ser professor de LEC; as representações assumidas e as identidades reveladas por aqueles que atuam no referido contexto; as sugestões de encaminhamentos para a formação inicial do professor de LEC, dentre outros (p. 31 e 32).

Ainda no texto de Tonelli e Pádua (2017), podemos ter acesso a mais dois temas frequentes nas pesquisas estão associadas aos instrumentos de ensino de LEC. As temáticas apresentam-se sobre quais os materiais (comerciais ou não) são utilizados e o ensino por meio de gêneros textuais.

Essa discussão sobre os materiais a serem utilizados nessa faixa etária nos remete, enquanto professores, a perguntas como: O que o professor de LE deve apresentar para o aluno do contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I? Quais as dificuldades que ele encontrará para desenvolver as habilidades necessárias para que a língua seja consolidada? Quais as limitações encontradas nessa faixa etária? Além desses, outros questionamentos surgem quando promovemos a discussão sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e que poderão ser sanados através de uma formação específica nesse contexto, formação esta que viabiliza conhecimento, troca de experiências e discussões que são pertinentes a essa temática. Segundo Rocha (2008), é de suma importância que o processo de ensino-aprendizagem de LE seja conduzido por professores bem formados e preparados, e que apresentem competências satisfatórias e que promova interações apropriadas para que o aluno desenvolva-se na medida em que aprende a agir em situação de uso da língua-alvo.

Apesar do ensino de LEC nos anos iniciais da Educação Infantil ser um tema bastante polêmico, principalmente quando pensamos sobre a idade recomendada para que essas crianças sejam inseridas em novo idioma e sobre a “facilidade” que as mesmas têm em aprender, temos a primordialidade de ter um professor bem formado para lidar com as adversidades da prática.

Em outro mapeamento desenvolvido por Silva, Rocha e Tonelli (2010), com objetivo de apresentar um panorama geral de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LEC realizado nos programas de pós-graduação na área de Linguística Aplicada (doravante LA) nas seguintes instituições: PUC-SP, USP, UNICAMP, UEL, UFSC, UNESP - São José do Rio Preto, observamos que, nos resultados desse mapeamento, também foi constatado que o tema “Ensino de língua estrangeira para crianças” vem sendo apresentado, investigado, discutido e publicado com mais frequência como um tema importante e de relevância na área de LA. Silva, Rocha e Tonelli destacam que ainda há muitas questões a serem investigadas na área de ensino-aprendizagem de LEC e, no trabalho desenvolvido por eles, os autores nos deixam sugestões de temas para futuras pesquisas. Temos acesso a algumas dessas sugestões abaixo:

1 - O entendimento da complexidade do que seja (trans) formar professores de LEC. 2 - Sessões reflexivas: maior ou menor intervenção. 3 - Dificuldades na formação de profissionais críticos. 4 - Produção e análise de livro didático para ensino de LEC. 5 - Desvendar o imaginário discursivo ou as representações sociais dos alunos e professores de LEC. 6 - Análise aprofundada do universo infantil em relação à aprendizagem de línguas: o que pensam os participantes diretos e indiretos que atuam nesse contexto; desvendar as competências ou saberes necessários para os professores que trabalhem nesta área. 7 - Análise das diretrizes oficiais de ensino-aprendizagem de línguas com o intuito de (re) construir/recontextualizar teorizações para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores de LEC (SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010, p. 48).

Analisando os temas acima, disponibilizados pelos autores, observamos que um número considerável das sugestões permeia a formação do professor, como: as dificuldades na formação de profissionais críticos, o que pensam os participantes diretos e indiretos que atuam nesse contexto, desvendar o imaginário discursivo ou as representações sociais dos alunos e professores de LEC, desvendar as competências ou saberes necessários para os professores que trabalhem nesta área, etc. Os temas sugeridos acima revelam que existem inúmeras questões que ainda precisam ser pesquisadas, investigadas e aprofundadas sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e que muitas dessas questões estão vinculadas ao profissional que atua nesse contexto. Ou seja, que profissional ele deve ser, que conhecimentos devem estar relacionados à sua vivência nesse contexto, que documentos - oficiais ou não - devem embasar sua prática, quais as competências requeridas para esse trabalho com crianças ser desenvolvido, entre outros.

A atuação do professor em uma sala de aula de língua estrangeira é de extrema importância para que o processo de aprendizagem de um novo idioma seja efetivo e não apenas quando essa aprendizagem acontece - o que provoca muitas discussões entre professores, pesquisadores e suas teorias - seja na Educação Infantil ou na idade adulta. O que se faz pertinente é mostrar que, apesar da idade ter grande relevância no aprendizado de LE, o trabalho do professor que irá atuar nesse contexto se apresenta como um dos fatores mais importantes para a consolidação desse idioma. De acordo com Figueiredo (apud LIMA; MARGONARI, 2010), a idade do indivíduo mostra-se como um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Porém, a oportunização da aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais são também fatores determinantes para que haja sucesso na aprendizagem. Todos esses pontos anteriores sobre oportunização, motivação e diferenças individuais estão relacionados ao profissional e suas práticas de sala de aula. Como mostra o trecho a seguir, há diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem das crianças:

O estudo de caso realizado por Pires (2004), por exemplo, mostra que os estilos pedagógicos e o nível de proficiência dos professores influem no processo de aprendizagem das crianças, sendo essencial que o professor tenha experiência e conhecimento dos métodos e técnicas de ensino para essa faixa etária, como, por exemplo, a Resposta Física Total (TPR - Total Physical Response) e que seja especializado na língua, caso contrário o aluno pode criar aversão a ela ou aprender um “pseudo-inglês”[...] (LIMA; MARGONARI, 2010, p. 190).

Esses fatores que influem na aprendizagem de um novo idioma incluem o professor, seus conhecimentos e suas experiências, depositando responsabilidades a esse profissional, que as leis e diretrizes nacionais não embasam e/ou orientam. A postura do governo sobre o ensino de língua estrangeira reflete em como o professor é formado, por exemplo, na universidade. Observando os fluxogramas dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, que datam de 2006 (estando ainda vigentes em 2019) notamos que nenhuma das disciplinas obrigatórias (vide Anexo 1) ofertadas pelo curso de Letras-Inglês contempla o ensino para crianças que estão na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I. Além disso, as disciplinas que são oferecidas como optativas (Vide Anexo 2) - pelo Centro de Educação - não apresentam aspectos que norteiam o ensino de língua estrangeira e, por isso, não recebem a ênfase que outras disciplinas recebem justamente por não fazerem parte da grade curricular obrigatória. Além disso, as disciplinas de Estágio Supervisionado contemplam apenas atuação no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursos livres de Inglês, respectivamente, Estágio 5 (Ensino Fundamental II), Estágio 6 (Ensino Médio) e Estágio 7 (Cursos livres).

Já os profissionais formados no curso de Pedagogia e que trabalham com a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I, no contexto das escolas/instituições bilíngues, também não são formados para atuar como professores de língua estrangeira. Quando examinamos o fluxograma do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (vide Anexo 3), também constatamos que nenhuma das disciplinas ofertadas está voltada para o ensino de língua estrangeira, nem tão pouco as optativas (vide Anexo 4).

Essa carência de formação de professores de línguas para atuar no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I também se dá em outras partes do Brasil. Segundo Lima e Margonari (2010), professoras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - UNICEP), para sanar essa insuficiência de formação, nos anos de 2007 e 2008 foi enfatizado, nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2, o oferecimento de minicursos voltados para o ensino de Inglês para crianças, além da elaboração de um projeto intitulado “Oficina de Inglês para crianças”, desenvolvido por alunas de graduação e destinado a alunos de três a seis anos de idade da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

De acordo com as autoras, esse projeto teve duração de três meses e possibilitou à bolsista participante trabalhar com a Língua Inglesa na Educação Infantil, de forma a complementar sua formação na área de ensino de inglês para crianças, fornecendo-lhe a oportunidade de investigações sobre o tema. O projeto também habilitou a bolsista para a seleção e elaboração de atividades, possibilitou a partilha de conhecimentos junto às professoras da UAC e promoveu a atualização dessas profissionais por meio de discussões a respeito de conteúdos da área de Letras que tinham interface com a Educação. Tudo isso promoveu, assim, o desenvolvimento profissional da bolsista como podemos observar no trecho a seguir:

O desenvolvimento do projeto permitiu o contato da bolsista com aspectos teóricos e práticos do magistério, promovendo a sua conscientização acerca das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem. Assim, sua apreciação acerca do trabalho desenvolvido neste projeto de ensino de Inglês para crianças da Educação Infantil, foi uma experiência muito positiva, pois proporcionou a ela momentos de vivenciar o que já havia estudado sobre o assunto ao longo de algumas disciplinas da Graduação de Letras, visto que se interessava pela área de ensino de LE para crianças, além de observar e testar, na prática, que as atividades lúdicas, bem como as músicas, são atividades que tendem a envolver e motivar os alunos (LIMA; MARGONARI, 2010, p. 199).

Podemos observar que o projeto desenvolvido na UFSCar possibilitou à bolsista uma vivência na Educação Infantil antes da sua inserção no mercado de trabalho, propiciando

momentos de troca de informações, compartilhamento de conhecimentos, experiências, etc. Essa vivência contribuiu na sua passagem pela universidade e, com certeza, contribuirá para as suas práticas futuras e para a carreira que ela deseja seguir.

Da mesma forma como foi o projeto da UFSCar, outros projetos também tem esse caráter de oportunizar experiências formativas. Um exemplo do que é feito na Universidade Federal da Paraíba é o projeto PIBID (Programa de Iniciação à Docência), onde os alunos da graduação tem a vivência em salas de aula do ensino fundamental II antes mesmo da inserção no mercado de trabalho a título de experienciar a sala de aula, a elaboração de planos de aula e atividades a serem desenvolvidas no contexto mencionado, a colaboração e participação junto ao professor regente, entre outros.

CAPÍTULO 2: ALGUNS DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESFERA NACIONAL E ESTADUAL

Neste capítulo, trataremos de alguns documentos nacionais e estaduais que norteiam o professor de inglês no desenvolvimento de suas atividades.

Começaremos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394-96, que é a lei mais importante quando nos referimos à educação no Brasil. É também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, uma homenagem feita ao educador e principal formulador dessa lei que foi aprovada em dezembro de 1996 e é composta por 92 artigos que abordam os mais variados temas sobre a educação no país. A LDB estabelece que todo cidadão tem o direito do acesso gratuito ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e aponta para que esse direito também se estenda, gradativamente, ao Ensino Médio. Essa lei também estabelece as obrigações de cada instituição de ensino, determina a carga horária, apresenta diretrizes curriculares básicas e aponta as funções e obrigações de cada profissional da educação (BRASIL, 1996).

Em seu Art. 61, a LDB (1996) destaca a importância da qualificação de professores, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Em um parágrafo único, a mesma tem como fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Apesar de a LDB englobar o direito do cidadão aos nove anos referentes ao Ensino Fundamental, a lei, na versão de 1971, desconsiderava a importância da língua estrangeira ao retirar a obrigatoriedade desse componente, ou seja, naquele ano, a língua estrangeira assumia um caráter de recomendação. Em 1996, a lei passou a visar a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Porém, no currículo do ensino fundamental, seria oferecida a língua inglesa a partir do mesmo ano.

O Art. 26 parágrafo 5 de 1996, nos trás que no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. Já o art. 35-A parágrafo, nos apresenta que currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão

ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, há também a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem de língua inglesa apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que norteiam o conhecimento a ser adquirido, os planejamentos e currículos nos anos que integram o Ensino Fundamental 2, como podemos observar no trecho abaixo:

Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. (BNCC, p. 249)

Porém, sabemos que um número considerável das escolas privadas do Brasil adequou seus currículos para acrescentar a língua inglesa nos anos iniciais, tanto Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental 1. No entanto, a LDB e a BNCC não fazem referência às ações, currículos, orientações e planejamentos que são desenvolvidos nesses segmentos. Ou seja, fica a cargo da escola e/ou do professor escolher e delimitar o que será ministrado durante as aulas de inglês que serão desenvolvidas nesse contexto.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir dos anos iniciais nos dias atuais torna-se primordial no que diz respeito a oportunizar essa experiência não só linguística, mas cultural aos alunos. Além dessa experiência, a aprendizagem de um novo idioma promove a interação e engajamento dos alunos com o mundo, acesso à informação, conhecimento, entre outros. Isso quer dizer que não propiciar essa vivência faz com que alunos provenientes da escola pública não tenham as mesmas oportunidades na vida que os da escola privada terão, além de outras problemáticas encontradas na não oferta desse componente curricular nos anos iniciais, como veremos adiante.

Essa importância da LE para a formação mais ampla para o exercício da cidadania também encontra eco nas discussões de vários linguistas aplicados. Vejamos como se posiciona Moita Lopes (apud ROCHA, 2010):

Assim sendo, entre os letramentos necessários para o exercício da cidadania plena na atualidade entendo a aprendizagem do inglês como um recurso de

importância basilar, não só pelo seu caráter instrumental, mas também, e principalmente, pelo seu potencial em promover o contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos (p. 9).

A vivência nesse novo idioma, que oportuniza a (re)construção de novas identidades e conhecimentos, atinge apenas uma parte da sociedade, o que torna o ensino-aprendizagem de inglês elitista e de caráter excludente, impedindo que o aluno da escola pública que frequenta os anos iniciais tenha acesso a esse conhecimento e, portanto, limitando suas oportunidades no mundo globalizado em que vivemos.

Segundo Amaral (2001, apud ROCHA, 2008), muito se questionou a respeito da necessidade e da viabilidade de se ensinar LE para crianças de 1^a a 4^a séries durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (ENPLE), no ano de 1996, sem que se chegasse a um consenso. Porém, em 2000, ano em que se realizou o II Encontro, os benefícios desse ensino sobrepuseram-se aos possíveis percalços de sua implantação, sendo uma das proposições estabelecidas a de que o estudo da LE fosse gradualmente estendido às séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Rocha (2008), entre os fatores dificultadores ligados ao ensino-aprendizagem de LEC, foi destacada a inexistência, naquele momento, de parâmetros oficiais que pudessem oferecer diretrizes específicas para a condução do mesmo de forma mais efetiva, além da reconhecida escassez de estudos na área, considerando ainda a formação pobre e insuficiente do professor atuante desse contexto. Ou seja, apesar do tempo decorrido, ainda convivemos com a mesma realidade enfrentada no II Encontro realizado no ano 2000: ainda não temos diretrizes específicas para a área. No entanto, os estudos e pesquisas vêm se desenvolvendo com o passar dos anos, como vimos no capítulo anterior.

Além disso, os questionamentos acerca do ensino de inglês nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental já fomentam discussões e promovem a conscientização de gestores e responsáveis pelas redes municipais e estaduais como podemos ver na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019), que problematiza a questão:

Pensando na realidade da Paraíba, grande parte das escolas privadas já se adequa a essa realidade. Esse fato causa uma problemática: um número considerável de alunos que termina os anos iniciais em escolas privadas e são inseridos nos anos finais em escolas públicas, gerando, por vezes, turmas de sexto ano com alunos que não têm nenhuma noção da Língua Inglesa e com outros que já têm toda a base proveniente da realidade vivida na rede privada (PARAÍBA, 2019, p. 194).

O desnivelamento que encontramos entre os alunos das escolas públicas e privadas se contrapõe ao direito de aprendizagem do aluno, que é um sujeito de direitos. Ou seja, também é direito desse aluno proveniente de escola pública ter acesso à língua inglesa nos anos iniciais, para que não haja diferenças entre as oportunidades oferecidas pelas escolas. Isso significa que a LE nos anos iniciais ainda tem caráter excludente, pois as escolas privadas oportunizam o ensino de língua inglesa no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mas as escolas públicas em sua maioria não a ofertam, impedindo que esse aluno tenha acesso a tal conhecimento.

Vale salientar que grande parte das escolas privadas da Paraíba já adequaram seus currículos nos anos iniciais para ofertar língua estrangeira, seja com aulas de 1 ou 2 vezes por semana ou operando com um sistema bilíngue e os pais, por sua vez, estão cada vez mais procurando e pesquisando quando seria a idade correta para inserir os filhos em cursos em escolas e instituições bilíngues e onde seria mais adequado aprender língua estrangeira.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO E PERFIL DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório tem como instrumento gerador dos dados um questionário *online* que foi respondido por professores que atuaram ou atuam no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) na cidade de João Pessoa. Já nossa investigação focaliza a experiência e compreensão de professores que atuam na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) sobre seu trabalho e formação.

O questionário, elaborado no *Google Forms* e constando de 25 perguntas objetivas e subjetivas (vide Apêndice A), teve seu *link* enviado a professores de escolas que ofertam ensino de inglês na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) no período de 23 a 27 de agosto de 2019. Um link de acesso ao questionário foi gerado e enviado para o público proposto. Os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹. A análise dos dados se deu através da identificação de trechos das respostas dos professores relacionados com as perguntas a que nos propomos responder. Considerando uma preocupação ética da pesquisa, os profissionais/participantes receberão os resultados da pesquisa como um retorno dessa participação.

Na primeira parte do questionário, buscamos levantar o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa, com perguntas sobre nome (Os participantes tiveram a opção de se identificarem ou utilizar um nome fictício), idade, grau de escolaridade, formação, proficiência em LE, tempo de serviço no contexto proposto na pesquisa, instituição em que se graduou ou está se graduando e certificação em língua inglesa.

Na segunda parte do questionário, visamos identificar as experiências na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, o tipo de escola em que o professor atua, questões sobre sua graduação e se teve formação nesse contexto, habilidades, material didático (fornecido ou não pela escola), se esse profissional elabora atividades, se tem algum documento de apoio para sua prática, as dificuldades encontradas etc.

Contamos com a participação de 15 participantes da grande João Pessoa, incluindo cidades como Bayeux e Santa Rita. A fim de preservar a identidade dos participantes, identificamos os mesmos da seguinte maneira: Participante 1 como o primeiro respondente da pesquisa, Participante 2, o segundo e assim por diante.

¹ Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil.

Nesta seção, apresentaremos os perfis dos professores participantes e respondentes da pesquisa seguindo as respostas dos mesmos sobre formação acadêmica, nível de proficiência de língua estrangeira, em que segmento atualmente atuam e se têm certificados internacionais referentes à língua estrangeira. A seguir apresentamos uma tabela com dados gerais de cada participante:

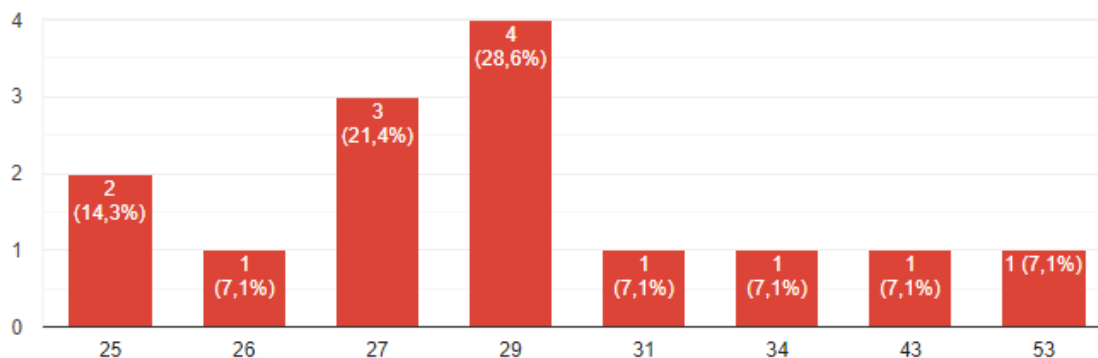
Participante 1	Participante 1 tem 26 anos e é graduada em Letras Inglês (UFPB) e especialista em Linguagem e Ensino. Nível de proficiência avançado. Fez curso de inglês durante a adolescência e ao entrar na Universidade, aprofundou os estudos. Ensina na educação infantil/Ensino Fundamental há 5 anos. Atua em escola privada regular que oferta aulas de língua inglesa de 1 a 2 vezes por semana e em escolas de línguas.
Participante 2	Participante 2 tem 43 anos e é graduada em Letras Inglês (UFPB). Possui nível de proficiência avançado, adquiriu o conhecimento de língua em escola de idiomas, possui certificação pela universidade de Cambridge e atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental há 5 anos. Atualmente trabalha com 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Atua em escola privada regular que oferta aulas de língua inglesa de uma a duas vezes por semana e em escola de línguas.
Participante 3	Participante 3 tem 34 anos, é graduada em Letras Inglês pela UNAVIDA, possui nível de proficiência avançado e se diz em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Não possui certificados internacionais de língua estrangeira e atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental há 7 anos. Atualmente leciona do Infantil II ao 5º ano do Ensino Fundamental em escola privada que oferece aulas de língua inglesa de 1 a 2 vezes por semana.
Participante 4	Participante 4 tem 53 anos, é graduada em Letras Inglês e Pedagogia pela UFPB. Identifica seu nível de proficiência como intermediário, adquiriu conhecimento de língua inglesa através de cursos e não possui certificação internacional. Atua no contexto do Ensino Fundamental há 20 anos e leciona em escolas privadas.
Participante 5	Participante 5 tem 27 anos, é graduada em Letras Inglês pela UFPB, identifica seu nível de proficiência como intermediário, estudou em escolas de idiomas e em Dublin durante seis meses. Aprendeu o idioma durante o curso de Letras e em casa. Possui certificação de língua estrangeira, Preliminary English Test (PET). Atua na Educação Infantil (Infantil I ao V) há 3 anos. Leciona em escolas de línguas e em escola que opera com programa bilíngue.
Participante 6	Participante 6 não identificou idade, tem doutorado e foi formado em Letras Inglês pela UFAL. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu seu conhecimento em língua estrangeira através de ferramentas da internet como Youtube. Não possui certificação internacional em língua. Trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental I há 16 anos e leciona em escola pública, escola de línguas, escola bilíngue e escola que opera um programa bilíngue.

Participante 7	Tem 29 anos, é graduada em Letras Inglês pela UFPB, identifica seu nível de proficiência em língua estrangeira como intermediário, adquiriu seu conhecimento de língua em cursos de idiomas, não possui certificação internacional e atua há 10 anos como professora e há 3 anos no Ensino Fundamental 1. Leciona em escola pública e privada, que oferta aulas de língua inglesa de 1 a 2 vezes por semana.
Participante 8	Tem 25 anos, é graduado em Letras Inglês pela UFPB. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu seu conhecimento em língua estrangeira através de cursos de línguas. Possui certificação internacional (TOEFL) e atua no ensino fundamental I há 6 anos. Leciona em escolas privadas, de línguas e em escola que opera um programa bilíngue.
Participante 9	Tem 25 anos, é graduada em Letras Inglês pela UFPB e é mestranda na mesma universidade. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu seu conhecimento em língua inglesa através de práticas discursivas oportunizadas pela UFPB ainda na formação inicial. Não possui certificação internacional e atuou no Ensino Fundamental I (2º ano ao 5º ano) por 1 ano. Lecionou em escola privada que oferece aulas de língua inglesa de 1 a 2 vezes por semana.
Participante 10	Participante 10 tem 27 anos, está cursando Letras Inglês na UFPB, identifica seu nível de proficiência como intermediário, adquiriu seu conhecimento de língua em 5 semestre de curso de idioma e estuda sozinha. Tem certificação internacional (TOELF ITP) e atua na Educação Infantil (Infantil IV e V) há um ano e meio. Leciona em escola privada e bilíngue.
Participante 11	Participante 11 tem 27 anos e é pós graduanda. Formada em Letras Inglês pela UEPB. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu o conhecimento de língua estrangeira através de estudo e prática. Possui certificação internacional de Cambridge. Atua há aproximadamente 6 anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Leciona em escola privada que opera um programa bilíngue.
Participante 12	Participante 12 tem 31 anos, é mestrando e formado em Letras Inglês pela UFPB. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu o conhecimento em língua inglesa através de cursos de idiomas em uma escola de línguas privada na cidade de João Pessoa. Não possui certificação internacional e atua no ensino fundamental I desde 2012. Leciona em escola privada.
Participante 13	Tem 29 anos, é graduada em Letras Inglês pela UFPB. Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu o conhecimento em língua morando fora do país (nos Estados Unidos) e em escolas de línguas. Possui certificação internacional Preliminary English Test (PET) e First Certificate of English (FCE). Atua há nove anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Leciona em escola privada, de línguas, escola que opera um programa bilíngue.
Participante 14	Participante 14 tem 29 anos, é graduado em Letras Inglês pela UFPB.

	Identifica seu nível de proficiência como avançado e adquiriu o conhecimento em língua na graduação e em intercâmbio na Inglaterra. Possui certificado de avançado de escola de idioma internacional. Atua no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) há 1 ano em escola privada e escola que opera um programa bilíngue.
Participante 15	Participante 15 tem 29 anos é graduada em Letras Inglês pela UFPB. Identifica seu nível de proficiência como intermediário e adquiriu o conhecimento em língua em escola regular e escola de idiomas. Não possui certificação internacional. Atua na Educação Infantil (Infantil I ao V) há um ano e meio.

Identificamos que a maioria dos professores participantes desta pesquisa estão entre 25 e 29 anos, correspondendo a 67% dos participantes como podemos ver no Gráfico 1 a seguir. Esse dado revela que os profissionais atuantes no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I são tão novos quanto a procura por profissionais para atuar nas escolas/instituições que adequam seus currículos para ofertar inglês nos anos iniciais. As respostas também nos mostram que faz pouco tempo que esses professores se graduaram, portanto, suas experiências na sala de aula, de maneira geral, são recentes.

Gráfico 1:



Com relação à graduação, a grande maioria dos participantes são graduados em Letras Inglês e observamos também que alguns participantes estão entre especialização, mestrado, doutorado e apenas 1 participante ainda está se graduando. Sobre formação, 15 de 15 participantes são graduados em Letras habilitação em Língua Inglesa e a participante 4 é graduada em Letras Inglês e Pedagogia. Ou seja, através dessas informações constatamos que todos os participantes que atuam ou atuaram no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I têm formação específica em língua inglesa.

Após as perguntas gerais, os participantes foram questionados sobre como definem seu nível de proficiência e como adquiriram conhecimento da língua estrangeira. 10 de 15 participantes definiram seu nível de proficiência na língua como avançado, 5 como intermediário e a participante 3, além de definir seu nível como avançado, inclui que sempre está “em processo de aprendizagem e aperfeiçoamento”. No entanto, apesar de definirem seu nível de proficiência em língua estrangeira como avançado, as provas que certificam esses níveis estão entre A2 e B1 (de acordo com o *European Framework*) e não são considerados como nível avançado. Apenas 6 participantes possuem certificados internacionais de língua inglesa, variando entre certificados da Universidade de Cambridge e TOEFL. Outros mencionaram que têm certificados de escolas internacionais e de escolas de idiomas, mas não especificaram quais, e alguns citaram outras que não consideramos como certificações internacionais.

A pergunta seguinte questionava como os participantes adquiriram o conhecimento de língua estrangeira. 11 participantes disseram que frequentaram cursos livres de língua estrangeira. Alguns relataram experiências fora do país e a utilização de ferramentas da internet como o *Youtube*. Alguns desenvolveram a língua através de práticas discursivas oportunizadas na formação inicial, como é o caso da participante 9, e outros dizem que aprimoraram a língua durante a graduação na UFPB. Além disso, dois participantes afirmam que estudam sozinhos em casa.

Os participantes também foram questionados sobre o tempo que atuavam e/ou atuam no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I. 12 de 15 entrevistados afirmaram que trabalham no contexto mencionado há cerca de 7 anos, o equivalente a 80% dos participantes. Esses números revelam que, apesar de não sabermos ao certo quanto tempo cada participante passou nos segmentos da pesquisa, podemos observar que os professores mais jovens estão atuando há pouco tempo. Ou seja, se levássemos em conta o histórico da procura por professores de língua estrangeira para o segmento da Educação Infantil, por exemplo, percebemos que esses profissionais começaram a atuar nesse contexto de acordo com a procura, consideravelmente recente, das escolas/instituições que adaptaram seus currículos para ofertar língua inglesa, o que vem acontecendo no nosso estado há aproximadamente 5 anos.

Além do tempo em que esse professor está atuando nos contextos da pesquisa, também perguntamos com quais anos da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I o entrevistado trabalhou ou trabalha. Os respondentes utilizam nomenclaturas diversas quando se remetem à Educação Infantil. Isso se dá porque cada escola/instituição escolhe a nomenclatura que deseja utilizar para se referir aos anos desse segmento. Notamos que, quando mencionam os anos do

Ensino Fundamental, os professores se utilizam de uma mesma nomenclatura, que é de cunho nacional, devido aos anos posteriores discriminados no Ensino Fundamental II. Investigando os dados, 7 participantes dos 13 respondentes nessa questão informaram que já atuaram ou estão atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E 6 dos entrevistados responderam estar atuando apenas no Ensino Fundamental I.

Sabendo o contexto onde esses professores estão inseridos, estamos interessados em saber qual o tipo de escola de que esse professor faz parte. 12 de 15 professores identificaram que trabalham em escolas privadas, 5 dos quais trabalham em escolas de línguas, 4 disseram que essas escolas operam com sistema de aulas de 1 ou 2 vezes por semana e 7 professores relataram que trabalham em escolas que operam com um programa bilíngue. Apenas 2 professores disseram que trabalham em escolas públicas. Quando questionados, após essa pergunta, sobre desde quando a escola onde trabalham opera como bilíngue ou com um programa bilíngue, tivemos respectivamente 7 respostas. 6 dos 7 participantes responderam que as escolas onde trabalharam ou trabalham implementaram um currículo bilíngue há menos de 5 anos, exceto a escola onde o participante 6 trabalha, que implementou há 7 anos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS QUANTO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

Nesta seção, analisaremos as respostas sobre formação, experiências no contexto da pesquisa, vivência, material didático (comercial ou não), documentos que norteiam o desenvolvimento do trabalho de língua inglesa com crianças, dificuldades e desafios dos professores que atuaram ou estão atuando na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental e que participaram desta pesquisa. Buscaremos responder nossas questões de pesquisa que são: 1. Como tem acontecido o trabalho do professor de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos)? 2. Quais são as maiores dificuldades/desafios encontrados ao trabalhar nesse contexto? 3. Que orientações esses professores receberam ou recebem para trabalhar com esse grupo? 4. Até que ponto e de que maneira a formação contribui (ou não) para a atuação docente na área?

Quando questionados sobre como está sendo ou como foi sua experiência na Educação Infantil/Ensino Fundamental I, as respostas foram diversas. Veremos em trechos abaixo o que alguns participantes da pesquisa disseram sobre suas experiências nos segmentos:

Trecho 1 (Participante 1):

“No começo foi bastante difícil. Como nosso curso nos prepara para fund II, médio e curso de idiomas, entrar no infantil e fund I é um outro universo, com outras habilidades e também outros objetivos. Então, até hoje eu recorro aos colegas que estão há mais tempo, principalmente na educação infantil. Eu tinha muita dificuldade em manter a questão da disciplina com os alunos da educação infantil, então, vou pesquisando algumas estratégias na internet, tirando dúvidas com colegas professoras e etc.”

Trecho 2 (Participante 2):

“Uma batalha a cada dia para desenvolver a língua e lidar com problemas de disciplina em sala”.

Trecho 3 (Participante 10):

“Desafiadora. Como trabalhei em uma franquía, a metodologia das aulas já era preestabelecida, assim como os materiais. Eu me senti, na maior parte das vezes, de mãos atadas e sem autonomia enquanto professora. Fora esses aspectos, achei bastante difícil trabalhar com crianças em um primeiro momento. Como elas ainda não sabiam ler e escrever, as aulas tinham que ter uma dinâmica diferente. Eu precisei usar muitos vídeos, desenhos, flashcards e músicas para conseguir ensinar os conteúdos. Tive que aprender a adaptar meu vocabulário e estudar mais sobre como crianças dessa idade aprendiam. Muitas vezes me sentia mais como babá do que como professora, porque muitos problemas que surgiam durante as aulas tinham a ver com o comportamento das crianças e suas necessidades. Enfim, não foi fácil.”

Trecho 4 (Participante 13):

“Desafiadora, a princípio. Uma das minhas maiores dificuldades, na primeira escola que trabalhei, foi planejar uma aula de 30 minutos (os alunos só tinham essa única aula, de 30 minutos por semana) e com a ausência de recursos áudio-visuais. Dois anos depois, trabalhei em outra escola onde eu tinha todos os recursos que eu precisava, mas o fato de saber que eu teria uma hora de aula de segunda a sexta-feira em cada turma me deixou aflita nas primeiras semanas. Com o tempo, tudo fluiu e a gente vai adquirindo um "jogo de cintura". (...) É necessário escutá-los, mesmo que na língua materna. Assim, eu percebo o que dá certo e o que não dá, o que eles gostam ou não, e a forma como eles aprendem (...).”

Trecho 5 (Participante 14):

“Está sendo inovador porque a produção das aulas é bem diferente das aulas que eu estava acostumado a fazer para adultos. Os alunos são mais dependentes agora”.

Trecho 6 (Participante 9):

“(...) Quando comecei a lecionar, percebi que esse novo contexto era, realmente, muito novo para mim, e precisei ressignificar várias vezes o meu agir. As primeiras semanas foram de adaptação, mas, aos poucos, fui me sentindo parte do coletivo de profissionais que constituía a escola, e criando mais laços com os alunos.”

Como podemos observar nos trechos acima, os participantes relatam dificuldades em diversos aspectos dos segmentos: alguns relatam as particularidades entre habilidades (Trechos 1, 2 e 3, por exemplo) e objetivos que fazem parte dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Trecho 1). Outros destacam a indisciplina como principal problema enfrentado (Trechos de 1 à 5). No entanto, há uma recorrência sobre as dificuldades com relação a preparação de aulas, a duração e frequência das mesmas, além dos recursos e atividades desenvolvidas em sala de aula. A “surpresa” do que se encontra, enquanto desafios, ao atuar na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental é constante nos trechos apresentados. Também podemos observar que todos os participantes encontraram uma maneira de (re)organizar suas aulas a partir de como os alunos reagem ou reagem e que boa parte dos respondentes procura ferramentas que possibilitem um estudo sobre essa faixa etária.

Outros professores relatam a experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental como positiva. Alguns deles relatam a importância da diversificação de atividades (Trecho 3) nesse contexto, a participação mais ativa dos alunos do Ensino Fundamental I e ainda compararam com vivências em outros segmentos. Nesses trechos também destacamos a formação direcionada para o Ensino Fundamental II e Médio e o que isso causou no professor

que não atua nesses segmentos. Na falta desse conhecimento, o professor tende a recorrer aos professores com mais experiência (Trecho 1). Observamos que todos os professores participantes compartilham de um sentimento de satisfação. Vejamos os Trechos de 7 a 9:

Trecho 7 (Participante 7):

“O ensino era pelo viés lúdico, com brincadeiras e jogos. As crianças em sua maioria eram muito receptivas e participativas”.

Trecho 8 (Participante 3):

“No infantil, a experiência foi bastante satisfatória. Os estímulos na primeira infância são determinantes para o processo de aprendizagem. O feedback é mais lento, porém era perceptível a absorção de conteúdos ministrados a longo prazo. No fundamental I, a experiência é incrível! As crianças já possuem habilidades, as quais facilitam no processo de aprendizagem”.

Trecho 9 (Participante 12):

“Bem, eu particularmente gosto muito mais dos alunos do Fundamental I que do fundamental II. Os alunos são mais implicados, gostam de participar, demonstram mais interesse. Isso me motiva e me faz pensar sempre em aulas com jogos, atividades mais lúdicas, porque eles adoram [...]”

Constatamos que, apesar das dificuldades encontradas nos segmentos desta pesquisa, como: habilidades, ressignificação de aulas, preparação de atividades lúdicas, pesquisas sobre como se dá o trabalho com os anos iniciais, a frequência das aulas oferecidas pelas escolas e como o conteúdo deve ser abordado, os profissionais que atuaram ou atuam nesse contexto estão satisfeitos com as experiências vivenciadas e que o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto é possível. Porém, essas dificuldades encontradas poderiam ser amenizadas se houvesse uma formação adequada para que esse profissional não se surpreendesse negativamente com o que se depara. Havendo uma formação específica e de qualidade para esse contexto, o professor que atua ou irá atuar não se surpreenderia sobre as habilidades que são particulares dessa faixa etária, tornando o trabalho do professor possível.

Sobre a formação do professor de inglês, e as contribuições que a graduação teve para a atuação no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I, podemos destacar os seguintes trechos:

Trecho 10 (Participante 1):

“A meu ver ela não nos prepara para atuar nesses contextos, porém, tento adaptar aquilo que aprendi para essa realidade. No mais, só pesquisando mesmo”.

Trecho 11 (Participante 2):

“Nenhuma. O dia a dia que foi moldando o meu jeito de dar aula. Além de curso de metodologia pago do meu bolso.”

Trecho 12 (Participante 3):

“A graduação foi de grande serventia. Adquirimos métodos de ensinamentos e nos aprofundamos na gramática, nas literaturas, na fonética... Acredito que mesmo não tendo práticas do dia a dia em sala de aula no segmento infantil, os pilares principais para uma boa pronúncia, escrita e embasamento na língua, foram firmados”.

Trecho 13 (Participante 5):

“Quase em nada, na universidade focamos mais em ensino de idiomas e no fundamental, pelo menos durante o tempo que estive”.

Trecho 14 (Participante 7):

“A graduação em si não prepara os graduandos para o trabalho direcionado ao público infantil, porém tive vivência através de projetos de bolsa PROBEX”.

Trecho 15 (Participante 8):

“Apesar de pouca coisa da graduação se aplicar de fato a sala de aula na vida real, a parte teórica serve de base para se ter noção do que realmente pode funcionar ou não em determinados contextos e metodologias”.

Trecho 16 (Participante 9):

“Durante a minha graduação, eu não tive formação alguma para atuar nas séries iniciais da educação básica. Todavia, eu adaptei todo o conhecimento construído nas disciplinas de Estágio Supervisionado e, também, nas minhas participações em projetos (a título de ex., o PIBID) para me encontrar e me reconhecer como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Além disso, eu sou bastante resiliente e observadora, aprendi bastante observando (ainda que de forma bastante limitada) o trabalho de professores pedagógicos na própria escola em que trabalhei, e também arriscando estratégias e dinâmicas que já havia utilizado com alunos do Ensino Fundamental II”.

Trecho 17 (Participante 10):

Bem, no ensino fundamental, a partir dos estágios onde discutíamos os documentos que regem esse nível e também da parte de observação de aulas em escolas públicas. Os programas de docência, como o Pibid que participei por dois anos e que foi sem dúvidas onde mais aprendi em relação a como agir nas minhas aulas. Principalmente no contexto da inclusão de alunos com deficiência. Um outro espaço que me ajudou bastante foi um período em que participei do EFOPLI, um curso com (nome da professora),

agregou bastante, principalmente na questão de jogos que uso sempre, e muito mais agora que também atuo em curso de idiomas.

Trecho 18 (Participante 11):

“Seria injusto dizer que em nada contribuí. As discussões nas aulas de estágios, em espaços que eram concedidos para compartilharmos experiências e contextos em que estávamos inseridos, discussão de livros didáticos, conhecimento sobre exames preparatórios para crianças (Starters, Movers, Flyers) e cursos preparatórios para professores (TEYL)² assim como programas e eventos como EPPI e EFOPLI foram muito importantes. A Universidade Federal ainda me proporciona escolher como uma das cadeiras optativas o curso de Educação Infantil, que me permitiu conhecer documentos específicos, visitar e acompanhar o dia a dia de uma creche da rede pública. Professores como Eduardo Costa, Mariana Pérez e Angélica Maia foram fundamentais nessa contribuição”.

Trecho 19 (Participante 12):

“Não contribuí, pois os estágio que tive foram a partir do fundamental 2”.

Embora os trechos acima indicarem que não há na grade do curso de Letras Inglês alguma disciplina que sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os professores indicam que programas como Programa de Bolsas para Extensão (PROBEX), Programa de Iniciação à Docência (PIBID)³, Espaços para a Formação de Professores de Língua Inglesa (EFOPLI)⁴ e o Encontro Paraibano de Professores de Inglês (EPPI) são espaços importantes de formação. Embora não esteja no fluxograma esse tipo de discussão/assunto, alguns entrevistados indicam experiências positivas e exitosas no âmbito da extensão e pesquisa universitária, o que reforça a importância desses espaços de formação dentro dos cursos de licenciatura. Seria interessante, talvez, ampliar essas experiências para a graduação, incluindo esses temas na estrutura do curso, dando a mais professores em formação inicial a oportunidade de terem contato com esses contextos e discussões.

Alguns outros entrevistados fizeram sugestões sobre como a graduação poderia contribuir para a formação dos professores para esse contexto de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Vejamos, no trecho a seguir, o que a Participante 1 sugere:

² Teaching English to Young Learners (TEYL) is a way to introduce English as a foreign language to Young learners. / TEYL é uma maneira de introduzir o inglês como língua estrangeira para jovens aprendizes.

³ Para conhecer mais sobre o programa, acessar: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

⁴ Para conhecer mais sobre o projeto, acessar: www.facebook.com/efopli

Trecho 20 (Participante 1):

“Eu acredito que deveria ser feito uma reformulação no curso de Letras. A gente vê que a maioria dos alunos atuou ou atua com esse público, então, porque não incluí-los na discussão? Esse contexto é algo que nós, professores de inglês, estamos atuando e muito”.

Já a Participante 2 sugere aulas que promovam a elaboração de planos de aula visando à Educação Infantil, ou seja, uma formação que contribua para o desenvolvimento das atividades com os alunos dos anos iniciais e como lidar com os desafios do desenvolvimento infantil. No mesmo sentido, vemos a Participante 5 sugerir uma disciplina de Estágio Supervisionado em escola de ensino infantil, com crianças entre 2 e 5 anos, e, com isso, oportunizar que os estudantes da graduação pudessem ter acesso a esse contexto sem estar, necessariamente, trabalhando no mesmo. Vejamos a seguir as sugestões de outros participantes que envolvem o diálogo entre dois cursos de graduação e a inclusão dos contextos da nossa pesquisa a título de formação:

Trecho 21 (Participante 9):

“Acredito que o curso de Letras-Língua Inglesa precisa, sobretudo diante da demanda pela procura por profissionais para atuar nesse contexto, dialogar com algumas disciplinas do curso de Pedagogia. Talvez, ofertar alguma disciplina, nem que seja optativa, que ofereça aos seus futuros professores um contato com especificidades relacionadas ao trabalho de ensino com crianças! É uma nova demanda ao trabalho dos professores, em especial, de Língua Inglesa e precisa ser investigada. Aproveito para informá-la da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo, exatamente neste contexto!”

Trecho 22 (Participante 14):

“A inclusão da área de infantil e fund 1, e atuação como bilíngue, já que é uma área q está crescendo muito e precisamos de formação para atuar”.

Trecho 23 (Participante 10):

“Disciplinas que discutisse o ensino de inglês na educação infantil, considerando o nível dos estudantes, estratégias de ensino, os possíveis desafios a serem enfrentados, a legislação acerca desse nível, metodologias de ensino, etc”.

Proporcionar esse diálogo entre os cursos de graduação de Letras - Inglês e Pedagogia, para que as demandas sejam atendidas, contribuiria, por exemplo, com o conhecimento específico e necessário para que o trabalho docente seja desenvolvido efetivamente atendendo algumas necessidades que vêm surgindo para o professor que atua nesse contexto de Educação Infantil e Fundamental I. Como vemos nos trechos anteriores, as sugestões dos docentes têm como justificativa a necessidade sentida no campo de trabalho.

Vejamos o Trecho 24 em que a participante chama atenção para questões mais amplas relacionadas à profissão, as primeiras experiências profissionais e os espaços de formação e discussão que podem ser incluídos na graduação :

Trecho 24 (Participante 13):

“Apesar de ter mencionado acima que houve uma grande contribuição na minha formação acadêmica, creio que poderia ter sido pensado em mais práticas, seminários, workshops, voltadas para metodologias, nos auxiliando nesse primeiro contato com a sala de aula, com a faixa etária. Eu sei que muitos entram na graduação já sendo professores, mas talvez um direcionamento por parte dos professores, uma reflexão sobre a "carreira" de professor, como por exemplo: se como alunos entrando na graduação, começássemos como auxiliares de sala de aula ou estagiários em escolas, antes de agarrarmos a primeira oportunidade que nos surgisse na área profissional, não teria sido menos "doloroso"? Mas na verdade, acabamos agarrando as propostas, até por uma necessidade financeira, e aprendendo assim, "aos trancos e barrancos", o que gera desistência e frustração em muitos profissionais na área da educação”.

A Participante 13 destaca que práticas oportunizadas pela universidade nesse contexto facilitariam o desenvolvimento do profissional da área de língua estrangeira, considerando que essa inserção no mercado de trabalho seria gradativa, experienciada de maneiras diferentes e não através da atuação sem formação específica. O professor, nesse caso, teria contato prévio com o segmento, atuação, colaboração e acompanhamento de professores que já têm experiências consolidadas, o que permitiria que o aluno da graduação pudesse vivenciar situações do dia-a-dia, ou seja, não seria surpreendido com as adversidades e peculiaridades da prática. Na universidade, essas oportunidades já acontecem em outros segmentos. Neste caso, apenas seriam contemplados o contexto específico de Educação Infantil e Fundamental I. Vejamos um Trecho da fala do Participante 14, em que ele sugere a inclusão desses segmentos:

Trecho 25 (Participante 14):

“A inclusão da área de infantil e fundamental 1, e atuação como bilíngue, já que é uma área que está crescendo muito e precisamos de formação para atuar”.

Apesar de no cenário brasileiro o ensino de línguas estrangeiras para crianças ter se difundido entre as escolas/instituições particulares, tanto nas escolas de idiomas como nas escolas regulares e/ou bilíngues no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I, poucas dessas instituições oferecem formação específica para o profissional atuante desse segmento. Portanto, podemos dizer que o professor atuante desse contexto está à deriva de um sistema que cresce a cada dia, lidando com situações em sala de aula e fora dela que exigem um conhecimento que não tem sido proposto formalmente na estrutura de formação superior.

Esse professor aprende com o que é realizado, com as suas experiências vivenciadas e através das reflexões feitas sobre sua prática. Esse professor, além de lidar com a carência de formação específica, não tem embasamento teórico sobre o que deve ser desenvolvido com as crianças, quais as competências, conteúdos, objetivos, habilidades que devem ser trabalhados. Ou seja, averiguando todos os fatores que permeiam a prática desse professor, compreendemos que é fundamental a formação para a efetivação do que está sendo proposto a ensinar e se faz imprescindível pesquisar qual a formação que esse professor procura para aprimorar suas práticas, quais as dificuldades que através de conhecimento específico poderiam ser sanadas, etc. Por esse motivo, muitos dos trechos que estamos apresentando sobre as contribuições que a formação teria na atuação do profissional atuante nesse contexto indicam a necessidade de inclusão desses segmentos em disciplinas na universidade ou em outros momentos de formação.

Quando questionados sobre formação em serviço no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nenhum participante relatou que a escola onde atuou ou atua oferecia ou oferece formação específica para esse contexto. Alguns se remeteram a ferramentas que a escola disponibiliza como: vídeo aulas sobre os assuntos do livro adotado pela escola, outros sobre formação visando a adaptação curricular à BNCC e outros sobre formações sobre inglês como segunda língua e língua estrangeira, sem segmento delimitado.

Analisando as questões relacionadas a como se desenvolvem as aulas de língua estrangeira para esse público e com quais habilidades os professores trabalham nesse contexto, vejamos o que os docentes reportam:

Trecho 26 (Participante 1):

“Na educação infantil é mais voltada para a oralidade e coordenação motora. Pouquíssima escrita! Já no Fund I mais escrita... tento puxar um pouco de leitura e oralidade mas é complicado, uma vez que os alunos não são tão preparados e aí tem que ter um trabalho de formiguinha. Então, vou mesclando... falando um pouco de inglês e português”.

Trecho 27 (Participante 3):

“As aulas são desenvolvidas em cima do conteúdo proposto e desenvolvidas adequadamente para cada segmento. O uso de vídeos, atividades lúdicas, musicalização e registros (desenhos e escrita), são bastante utilizadas. Estimulando e desenvolvendo, todas as habilidades propostas”.

Trecho 28 (Participante 13):

“Por meio de atividades lúdicas, trabalhando o desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor dos alunos. Temos também o material didático que nos ajuda, dando um direcionamento, na organização e planejamento dos conteúdos”.

Trecho 29 (Participante 11):

“As aulas se aproximam, o máximo possível, com um contexto de escola bilíngue. São trabalhadas as 4 habilidades diariamente, em contexto igual ou parecido com as aulas em língua materna”.

Trecho 30 (Participante 2):

“A parte escrita é prioridade para a escola, mas insiro oralidade nos planejamentos”.

Trecho 31 (Participante 7):

“Ensino através de coisas que eles se interessam , jogos, desenhos animados etc. A aula é mais oral e trabalhada através de repetições”.

Notamos que o desenvolvimento da aula de língua estrangeira pelos professores se dá de acordo com as especificidades da faixa etária. Nos nossos segmentos de análise, observamos que os participantes indicam que o foco está no desenvolvimento da oralidade através de atividades lúdicas, utilização de recursos como música, desenhos, e o trabalho é voltado para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor dos alunos. E esse desenvolvimento vai muito além das quatro habilidades necessárias para efetivar o idioma. Isso se dá porque os alunos da Educação Infantil, por exemplo, não vêem a parte escrita, por não serem alfabetizados ainda, o que difere do Ensino Fundamental I, nível em que os alunos consolidam a alfabetização.

No trecho 30 da Participante 2, ela explana que, para a escola (no contexto do Ensino Fundamental I, onde ela está inserida) a prioridade é a escrita, mas que ela acrescenta oralidade em seus planejamentos (Trecho 30). Além disso, os participantes relatam que utilizam-se de jogos, repetições, atividades lúdicas, brincadeiras, em ambos os segmentos.

Analisemos, com os próximos Trechos, a questão sobre os documentos de apoio que norteiam o desenvolvimento das aulas de língua inglesa desses profissionais. Vejamos:

Trecho 32 (Participante 3):

“Nada específico. Leio materiais variados, assisto vídeos educativos e algumas aulas, que são disponibilizadas pelo sistema adotado pela escola”.

Trecho 33 (Participante 5):

“Eu leio muito sobre Bruner e Vygotsky, como são vários livros ou trabalhos, não tenho como citá-los”.

Trecho 34 (Participante 9):

“Na época em que eu estava trabalhando, confesso que os documentos que eu "tentava" me apoiar eram os documentos que conduziam o trabalho de ensino a partir do Ensino Fundamental I como, por exemplo, BNCC, PCNs, DCN, mas nada tão direcionado às séries iniciais da educação básica”.

Trecho 35 (Participante 11):

“Os quais tive acesso na graduação, pós graduação e outros que procuro caso seja necessário. Em relação a prática diária, o plano anual que elaboramos, o planejamento semanal e o livro didático”.

Trecho 36 (Participante 12)

“Agora, esse ano especialmente, na escola só se falam na BNCC, tudo é aquela bendita base. Eu, particularmente, faço o que acredito ser mais viável e palpável para a realidade que estou inserido. Acho que a base não se adequa a minha realidade. Mas, outros documentos como a LDB e PCNs eu uso como parâmetro”.

Trecho 37 (Participante 13):

“Eu não tenho me baseado em documentos oficiais da educação específico para a preparação das minhas aulas. Até porque, o ensino do idioma só se torna obrigatório no 6º ano, de acordo com a LDB, por exemplo. Eu tento buscar aperfeiçoamento em formações, workshops, pesquisas, quer sejam presenciais ou vídeo-conferências”.

Dos 15 participantes, 6 não responderam à questão e dois disseram que nenhum documento norteia suas atividades. No entanto, vemos que alguns professores têm conhecimento de que a LDB e BNCC não englobam a realidade onde os mesmos estão inseridos (Trecho 34, 35, 36 e 37, por exemplo), mas adaptam os direcionamentos e usam como parâmetros (Trecho 36). Ou seja, é sabido por grande parte dos professores de língua inglesa que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I não estão inseridos na realidade dos documentos nacionais, o que se contrapõe à realidade dos profissionais e dificulta, por exemplo, o desenvolvimento e realização de projetos que poderiam ser previstos em documentos oficiais a fim de nortear, culminando nas dificuldades ou desafios encontrados por esses profissionais nesses segmentos ao ensinar Inglês. Abaixo, veremos trechos de como esses professores têm enfrentado e superado os problemas encontrados:

Trecho 38 (Participante 1):

“Meu maior desafio com eles é a disciplina e na ed infantil, em especial, o conteúdo porque não temos livro. Mas eu recorro aos meus colegas professores, pedagogos e até a internet. Vou testando e o que for dando certo, ótimo!”

Trecho 39 (Participante 2):

“Problemas de aprendizagem. Conversando com demais professores”.

Trecho 40 (Participante 5):

“Acredito que entender como funcionava a sala de aula, pois é bem diferente de tudo que aprendemos na universidade, hoje em dia eu tento entender meus alunos, chego, faço um circulo e pergunto como foi o dia deles ou o final de semana e só então começo minha aula, quebrando o pouco do modelo que deveríamos seguir (nome da empresa que opera o sistema bilíngue da escola), porém percebo que assim, eles se sentem mais motivados para assistir 40 min de aula”.

Trecho 41 (Participante 7):

“O maior desafio é lidar com o lúdico e controle de turma, ter atenção redobrada que a criança exige por não possuir comportamentos sociais já apreendidos com a maturidade dos anos, ex: sentar, esperar sua vez para falar etc”.

Trecho 42 (Participante 8):

“A indisciplina dos alunos, a falta de diálogo e representatividade da escola, a superlotação das salas de aula, a falta de recurso, a falta de acompanhamento pedagógico na escola, a falta de um coletivo de professores mais próximos e compreensíveis etc [...]”

Trecho 43 (Participante 12):

“Assim, o quantitativo de alunos às vezes atrapalha. O fato de eles não terem apoio também em casa e um outro aspecto e o tempo de aula e a cobrança em utilizar todo o livro didático.”

Trecho 44 (Participante 13):

“Como mencionei acima, uma das minhas maiores dificuldades foi o tempo! Planejar uma aula onde era me cedido apenas 30 minutos por semana e com a ausência de recursos era bem desafiador. A falta de experiência com a faixa etária de 2-5 anos me deixava aflita. Praticamente, só dava tempo de entrar na aula, cantar uma musiquinha, realizar uma atividade do livro, e pronto. Em uma outra escola, o tempo se tornou uma preocupação mais uma vez. Mas o tempo também foi resolução de problemas, porque a gente vai aprendendo, criando maturidade, adquirindo experiência, confiança e segurança. Com o

tempo, a gente vai adquirindo um "jogo de cintura". Repetindo o que disse anteriormente, eu busquei muita ajuda na área de terapia ocupacional para trabalhar com as séries iniciais da educação infantil [...]"

Trecho 45 (Participante 14):

“O fato de não possuir livro didático me limita muito a trabalhar vocabulário”.

Trecho 46 (Participante 15):

“O maior desafio se refere ao comportamento da turma. Por mais divertida que seja a aula, ainda é difícil mantê-los atentos. Mesmo reforçando positivamente aqueles que se saem melhor, tantos outros parecem não se importar. Mas acredito que uma boa parcela desse mal comportamento vem do fato de em casa os pais serem muito permissivos. Então na escola acaba refletindo essa ausência de controle que vem desde o lar familiar”.

Sobre as dificuldades encontradas nesse contexto, os trechos oscilam entre o problema da falta de material e/ou livro didático (Trechos 38 e 45), controle da turma, indisciplina e quantitativo de alunos (Trechos 41, 42, 43 e 46), o entender como a sala funciona, a falta de diálogo e acompanhamento (Trechos 40 e 42) e o tempo de aula (Trecho 44), revelando certa preocupação sobre o desenvolvimento do que é previsto pela escola de maneira geral.

Quando os participantes foram questionados se eles acham importante ter uma formação específica para a educação infantil e qual tipo de formação acham importante para lecionar esse público, a grande maioria respondeu que acha de suma importância ter um espaço de aprendizagem específico para esse contexto, como veremos a seguir:

Trecho 47 (Participante 1):

“Acho importantíssimo. Porque a gente pode até acabar frustrando as crianças. Uma formação onde a gente possa ter acesso aos objetivos da educação infantil (isso , no contexto de aprendizagem, eu só vi no mestrado em uma determinada disciplina), forma de agir e entrar no mundo desses alunos, formas de iniciar uma leitura com eles. São essas coisas que eu acho que seria bacana, que a meu ver é diferente da forma como o pedagogo age”.

Trecho 48 (Participante 5):

“É bastante importante, existem muitas pós em educação infantil, eu fiz em psicopedagogia e gostei bastante, acredito que todo educador deveria ser pelo menos essa”.

Trecho 49 (Participante 7):

“O curso de graduação em letras inglês, deveria ter cadeiras específicas para o público infantil como existe em pedagogia”.

Trecho 50 (Participante 10):

“Eu acho que deveríamos ter cursos, disciplinas e formações complementares que nos ajudassem a lidar com os desafios desse nível de ensino”.

Trecho 51 (Participante 11):

“Sim. Se não uma formação, mas ao menos, deve haver uma dedicação específica da pessoa interessada nesse segmento, para entender e aprender a atuar com crianças. As possíveis limitações do profissional nesse caso não são derivadas do idioma, já que o público infantil é o mais fértil para esse tipo de aprendizagem, mas de origem pedagógica. Formação voltada à pedagogia, neurociência e psicologia educacional, principalmente”.

De modo geral, todos os professores participantes da pesquisa indicam que é necessária uma formação específica para o professor que atua ou irá atuar no contexto da pesquisa, a fim de aprimorar seus conhecimentos, de conhecer o perfil dos alunos com quem vai trabalhar, pois como podemos ver no Trecho 47 da Participante 1. Um professor mal formado ou mal preparado pode frustrar a criança no desenvolvimento do idioma e, por isso, necessita-se de um conhecimento específico da faixa etária, dos conteúdos a serem ensinados; necessita-se também de um acompanhamento pedagógico eficaz para que esse idioma proposto seja efetivamente consolidado.

Encerramos o capítulo de análise em que apresentamos como tem acontecido o trabalho do professor de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), quais as maiores dificuldades e desafios encontrados ao atuar nesse contexto, as orientações que esses professores receberam ou recebem para trabalhar com esse grupo e até que ponto e de que maneira a formação contribui (ou não) para a atuação docente na área. Discutimos o papel da formação do professor para a prática docente e descobrimos que os participantes têm conhecimento de que os documentos nacionais não incluem os segmentos desta pesquisa a fim de embasar e nortear o que será desenvolvido pelos professores que atuaram ou atuam nesse contexto e que os mesmos têm a necessidade de ter uma formação específica para promover trocas de experiências, conhecimento e vivências. Passaremos agora para às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou contribuir para a formação docente inicial e continuada de professores de inglês, além de fomentar a discussão e reflexão sobre questões relacionadas ao trabalho dos profissionais de Língua Inglesa que atuam no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos). Buscou, ainda, conhecer como se dá o trabalho de docentes de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e refletir como a formação docente tem impactado a atuação desses profissionais.

Retomaremos as nossas questões de pesquisa, indicando os caminhos de análise e as implicações da pesquisa. São elas: como tem acontecido o trabalho do professor de inglês no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos)? Quais são as maiores dificuldades/desafios encontrados ao trabalhar nesse contexto? Que orientações esses professores receberam ou recebem para trabalhar com esse grupo? Até que ponto e de que maneira a formação contribui (ou não) para a atuação docente na área?

Como vimos neste trabalho, a inclusão do componente de língua inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I tem crescido bastante com propostas nos contextos privados e também públicos, apesar de a legislação nacional só prever a inclusão a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Observamos que já há iniciativas do Governo do Estado da Paraíba, por exemplo, com a criação de escolas que incluirão a matéria, além da presença dessa discussão em documentos oficiais, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com as análises empreendidas neste trabalho, concluímos que há a necessidade de preparar e formar o professor de língua inglesa para atuar nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental na atual conjuntura de crescimento de escolas/instituições que adaptam seus currículos para ofertar língua inglesa ou passam a operar com um sistema bilíngue.

Os dados indicaram que, apesar de não encontrarmos disciplinas ofertadas nos cursos de Letras - Inglês voltadas para os anos iniciais, existem projetos e programas acadêmicos que possibilitam a inserção desse professor gradativamente em espaços de formação e vivências, antes mesmo de ser inserido no mercado de trabalho, o que deveria ser ampliado para a graduação de modo geral. Apesar da falta de formação para esse contexto específico, os professores demonstram satisfação com o trabalho que é desenvolvido com crianças e procuram se aperfeiçoar no que diz respeito ao segmento em que atuaram ou estão atuando.

Os docentes participantes da pesquisa sugerem que disciplinas dos cursos de Letras - Inglês se articulem com disciplinas do curso de Pedagogia, para que esse contexto esteja inserido nas formações oportunizadas na universidade, promovendo espaços de trocas de experiências e de conhecimento, assim como acontecem em espaços de projetos e encontros. Os respondentes ainda sugerem que haja a implementação de disciplinas obrigatórias e optativas nesse contexto e um possível Estágio Supervisionado que possa incluir as experiências na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Entendemos que a discussão empreendida nesta pesquisa, embora breve, dadas as limitações do trabalho, busca contribuir com a educação linguística no nosso estado e país, trazendo a necessidade de discussão sobre as leis, documentos oficiais e estruturas curriculares dos cursos de formação docente.

REFERÊNCIAS

AGRA, Christiane Batinga e IFA, Sérgio. A introdução da Língua Inglesa no EFI Público à luz dos multiletramentos: Possibilidades e reflexões. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap. 3, p.63-93. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. 319p.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30 de julho de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 29 de Julho de 2019.

GARCIA, Dayanne Dayse de Assis. *Então lá todo mundo só fala em inglês?": Discussão e reflexão sobre noções de bilinguismo(s) & educação bilíngue no contexto brasileiro e em escolas regulares de João Pessoa-PB*. João Pessoa, PB, 2018. 58 p.

LIMA, Ana Paula de; MARGONARI, Denise Maria. A prática de ensino e formação de professores de inglês para crianças. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Parte 1, p. 187 - 202. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*.

_____. O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas. In: ROCHA, C.H.; BASSO, E. A. *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. v. 1. 256 p.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba Educação Infantil e Ensino Fundamental. Paraíba 2019.

QUEIROZ, Isabela e CARVALHO, Raquel. *A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças*. Vol. 1 n. 1. Revista Interfaces, 2010. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/908/961>

_____. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

ROCHA, C.H. *O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros : um caminho a seguir*. Contexturas, v. 10, p. 65-93, 2006.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre princípios e práticas. p. 15 - 34. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 256 p.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos*. Campinas, SP, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana R. Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. Percursos no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Parte 1, p. 29 - 59. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*.

TONELLI, Juliana e PÁDUA, Lívia. O Estado da Arte de pesquisa sobre ensino e formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2017. cap. 1, p. 17-39. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. 319p.

VILLANUEVA, M. A. A potential English syllabus design for elementary schools in Brazil. 1987. 412 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES QUE ATUARAM OU ATUAM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E/OU ENSINO FUNDAMENTAL I

Caro colega,

Esta pesquisa tem por objetivo discutir questões relacionadas ao Ensino de Inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), tendo como participantes estudantes de Letras, professores de língua estrangeira e professores que estão atuando ou já atuaram nesse contexto, e está sendo desenvolvida pela estudante de Letras da UFPB, Thaís Alves Neves de Oliveira, como Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras - Inglês, sob orientação da Professora Dra. Mariana Pérez.

Solicitamos a sua colaboração para responder a esse questionário, como também sua autorização para utilizarmos os textos produzidos (em resposta a este questionário) para a realização deste trabalho. Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Ciências Humanas, Sociais e da Educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações caso venha recebendo assistência da Instituição.

Ao responder a este questionário, você estará concordando em participar do estudo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato: thaisanoliveira@gmail.com

Link do Questionário no Google Forms:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeliqIV4VWCEs0codwLidUFFya8jPvyE4IJSF WJktg4Xt5 Vg/viewform?vc=0&c=0&w=1>

Questionário:

1. Nome (Caso não queira se identificar, por favor colocar um nome fictício).
2. Qual a sua idade?

3. Qual o seu grau de escolaridade?
- Ensino Médio
 - Graduado
 - Graduando
 - Outro: _____
4. Qual sua formação?
- Letras Português/Inglês
 - Letras Inglês
 - Pedagogia
 - Outro: _____
5. Em qual instituição você se graduou? Ou ainda está se graduando?
6. Como você define seu nível de proficiência em língua estrangeira?
- Básico
 - Intermediário
 - Avançado
 - Outro: _____
7. Como adquiriu conhecimento da língua estrangeira? Especifique.
8. Possui alguma certificação internacional em língua estrangeira? Qual?
9. Há quanto tempo atuou ou atua na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I?
10. Com que anos (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I) você trabalha ou trabalhou?
11. Como está sendo ou como foi sua experiência na Educação Infantil/Ensino Fundamental I? Comente em detalhes.
12. Em que tipo de escola você leciona? (Marque todas as opções relevantes).
- Escola pública
 - Escola privada
 - Escola de línguas
 - Escola bilíngue
 - Escola que opera um programa bilíngue
 - Escola que oferta aulas de língua inglesa de 1 a 2 vezes por semana
 - Outra (especifique):

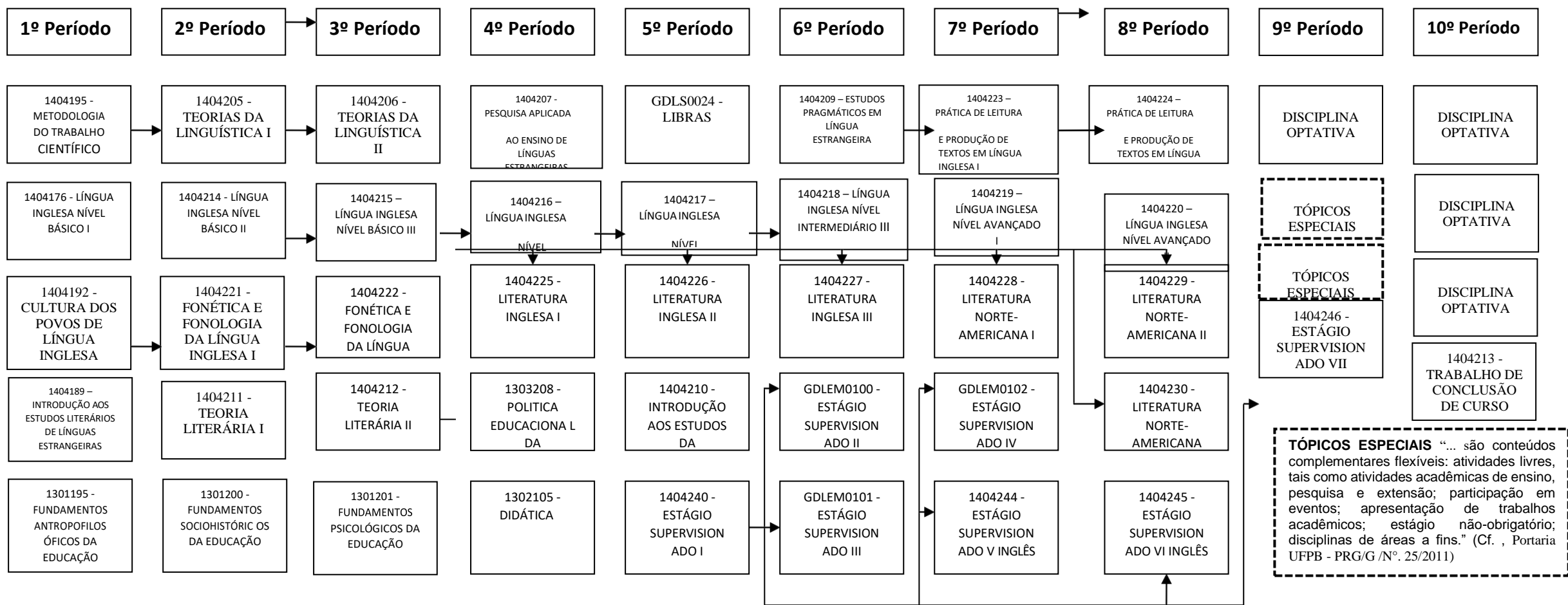
13. Desde quando a sua escola opera como bilíngue ou com um programa bilíngue?
14. Para você, o que define uma escola bilíngue? Explique.
15. De que maneira a sua graduação contribuiu ou não para a sua atuação nesse contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I? Exemplifique.
16. Caso você tenha indicado que a sua graduação não contribuiu em pontos que são relevantes para sua formação para a atuação nesse contexto, que aspectos você acha que a formação deveria ter incluído?
17. Considerando que você está atuando, você tem tido alguma formação em serviço para Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental que tem colaborado com a sua atividade educacional? Por favor, dê detalhes.
18. Existe algum currículo definido pela escola para o seu trabalho com a língua inglesa na Educação Infantil e/ou Fundamental I? Explique.
19. Como se desenvolve a sua aula de língua estrangeira com esse público? Com que habilidades você trabalha nesse contexto de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I? Descreva.
20. Na Educação Infantil, você trabalhou ou trabalha com material didático fornecido pela escola, com projetos desenvolvidos pela escola e adaptados por você ou elabora/elaborava suas próprias atividades de acordo com o que quer trabalhar? Explique e dê exemplos. Caso tenha disponibilidade, por favor deposite aqui algumas atividades que você desenvolve na sala de aula. Não é necessário identificar você ou a escola.
21. Que tipo de material ou atividades você dispunha ou dispõe na sala de aula para desenvolver o seu trabalho?
22. Que documentos ou textos têm apoiado o seu trabalho? Cite-os.
23. Quais foram ou são suas maiores dificuldades ou desafios ao ensinar Inglês na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I? Como você tem tentado enfrentar e/ou superar esses problemas? Por favor, explique e dê exemplos.
24. Você acha que é importante ter uma formação específica para a educação infantil? Que tipo de formação você acha importante para lecionar a esse público? Por favor, dê detalhes.
25. Você gostaria de adicionar aqui algum comentário ou sugestão em relação ao trabalho com a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental ou à formação docente para atuação nesse contexto?

ANEXO 1 – FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS — Turno: NOTURNO
 UFPB/CCHLA- CAMPUS I – JOÃO PESSOA

CARGA HORÁRIA
 TOTAL DE HORAS/AULAS: 2.880
 TOTAL DE CRÉDITOS: ---

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM PERÍODOS LETIVOS
 TEMPO MÍNIMO: 10



TÓPICOS ESPECIAIS "... são conteúdos complementares flexíveis: atividades livres, tais como atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão; participação em eventos; apresentação de trabalhos acadêmicos; estágio não-obrigatório; disciplinas de áreas afins." (Cf. , Portaria UFPB - PRG/G /Nº. 25/2011)

ANEXO 2 – LISTA DE COMPONENTES OPTATIVOS DO CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM LETRAS

**CURSO DE LETRAS - INGLÊS CONTEÚDOS
COMPLEMENTARES OPTATIVOS**

Conforme Resolução CONSEPE nº 53/2018

Mulher e Literatura
Literatura e Cinema
Literatura e Ensino
Estudos Avançados em Literaturas de Língua Inglesa
Literatura e Semiótica
Linguagem, Cérebro e Ensino-aprendizagem
A gramática da imagem e suas aplicações
Multiletramentos e a sala de aula
Práticas de Letramento Acadêmico
Fundamentos do Pensamento Antropológico I
Fundamentos do Pensamento Político
Fundamentos do Pensamento Sociológico
Sociologia da Educação
Educação e Sociedade no Brasil
Educação e Formação Profissional
Filosofia da Literatura
Filosofia da Linguagem I
Linguagens em Mídia Móvel
Cultura das Mídias Digitais
Tradução e Cultura I
Teorias da Tradução I
História da Tradução
Voz e competência comunicativa

ANEXO 3 – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Filosofia da Educação 5 cr 1301263	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação do Campo 4 cr 1307004	Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental 4 cr 1301268	Educação e Movimentos Sociais 4 cr 1302325	Optativa 4 cr	Estágio Supervisionado II 6 cr 1307015	Língua Brasileira de Sinais – Libras 4 cr 1403747	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia 4 cr 1307019	Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos 4 cr 1302419	Optativa 4 cr
Sociologia da Educação 5 cr 1301264	Português Instrumental 4 cr 1403153	Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo I 5 cr 1307002	Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo II 4 cr 1307003	Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo I 6 cr 1307008	Optativa 2 cr	Estágio Supervisionado III 8 cr 1307016	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História 4 cr 1307018	Educação Popular 4 cr 1302339	Teorias e Práticas da Educação Popular 5 cr 1302338
Psicologia da Educação 5 cr 1301265	Metodologia do Trabalho Científico 4 cr 1303198	Gestão de Processos Educativos em Escolas do Campo 4 cr 1307001	Didática 4 cr 1302105	Estágio Supervisionado I 5 cr 1307014	Projeto de Pesquisa e Extensão no Campo II 6 cr GDECA0022	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências 4 cr 1307021	Optativa 4 cr	Arte e Educação 4 cr 1302418	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC 4 cr 1303386
História da Educação 5 cr 1301266	Política Educacional 4 cr 1303373	Optativa 2 cr	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 4 cr 1301290	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português 5 cr 1307017	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática 5 cr 1307020	Currículo e Educação 4 cr 1303357	Estágio Supervisionado IV 8 cr 1303384	Estágio Supervisionado V 6 cr 1303385	----
----	Optativa 4 cr	Alfabetização: Processos, Métodos e Práticas 5 cr 1302420	Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas 4 cr 1307005	----	----	----	----	----	----
Total 300 h 20 cr	300 h 20 cr	300 h 20 cr	300 h 20 cr	300 h 20 cr	285 h 19 cr	300 h 20 cr	300 h 20 cr	270 h 18 cr	195 h 13 cr
Conteúdos Complementares Flexíveis denominados Tópicos Especiais em Educação do Campo I a VI, perfazendo um total de 360 horas/ 24 créditos, serão desenvolvidos ao longo do curso.									
Carga Horária Total: 214 créditos/ 3 210 horas-aula									

ANEXO 4 – LISTA DE COMPONENTES COMPLEMENTARES OPTATIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Cultura e Educação de Jovens e Adultos - 04 créditos – 60 horas Relação entre antropologia e educação de jovens e adultos. A função da educação e, particularmente, da educação de jovens e adultos nos processos de socialização.

Cultura, Gênero, e Religiosidade - 04 créditos - 60 horas

A multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas.

Distúrbios de Aprendizagem – 04 créditos – 60 horas

Teorias da aprendizagem. Funções corticais superiores como base do processo de aprendizagem. Habilidades básicas e aprendizagem: fatores bio-psico-sociais intervenientes do desenvolvimento infantil. Avaliação do distúrbio de aprendizagem e planejamento. Tipos de dificuldade de aprendizagem: fracasso escolar, síndrome do Déficit da atenção, discalculia, dislexia, disortografia, aprendizagem lenta, etc. Diagnóstico diferencial e abordagens terapêuticas e educacionais. Reflexão sobre a interação professor X aluno portador de distúrbio de aprendizagem. Orientação à família.

Educação Ambiental - 04 créditos - 60 horas

Emergência do Paradigma Ambiental; O estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino nas séries iniciais. Análise das tendências em educação ambiental. O papel da escola na educação ambiental.

Educação e Direito - 04 créditos - 60 horas

Direito e Educação. Direitos Humanos, Educação e Cidadania: as lutas sociais pelo direito à educação no Brasil. O ordenamento jurídico da educação brasileira. Direito como mediação da prática política e pedagógica do educador.

Educação Popular - 04 créditos - 60 horas

Concepções clássicas e contemporâneas da educação popular. Cultura erudita e cultura popular. Educação não formal, educação permanente, educação popular e educação cidadã; a escola pública e a educação popular; educação popular e movimentos sociais. A dimensão educativa da educação popular.

Educação Pré-Escolar - 04 créditos - 60 horas

Conceito de Educação Pré-escolar e de escola. Fundamentos filosóficos. Aspectos biológicos. Teorias psicológicas da educação pré-escolar e alfabetização.

Educação Sexual - 04 créditos – 60 horas

A filosofia da educação sexual. A evolução e historicidade da educação sexual. A dimensão social da sexualidade. Atitudes e valores com relação à educação sexual. Desenvolvimento psicosexual, infância, adolescência, idade adulta.

Educação sexual na família e na escola, metodologia e linguagem, manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial.

Estatística Aplicada à Educação - 04 créditos – 60 horas

Conceitos básicos de Estatística utilizáveis na área de Educação. Normas e técnicas utilizadas para coleta de dados, distribuição de frequência e gráficos. Medidas de tendência central nos estudos pedagógicos. Escores em variáveis educacionais. Acesso e consulta a dados educacionais disponíveis nos principais órgãos públicos. Estudos de probabilidades ligados a fenômenos pedagógicos. Apresentação de processos de coleta de amostras.

Ética Profissional - 04 créditos – 60 horas

Conceitos e princípios da ética profissional. Valores éticos para o exercício da profissão. Ética e o profissional da educação.

Fundamentos Biológicos da Educação - 04 créditos – 60 horas

Enfoque sobre temas relacionados com o organismo humano e suas funções e hereditariedades com o crescimento, nutrição e rendimento escolar; com a educação para a saúde, e com a interação do homem com o meio ambiente, como subsídios para a melhoria da qualidade de vida do cidadão, dentro do atual contexto do desenvolvimento social e tecnológico.

Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas - 04 créditos – 60 horas

A inserção do homem na sua realidade social, passando pela luta de classes e os diversos enfoques psico-sociais que permeiam as relações humanas na prática social. A opressão e a manipulação enquanto forças negativas nas relações sociais. A luta pela emancipação enquanto força positiva nas relações sociais.

Relação de ajuda.

Legislação de Ensino - 04 créditos – 60 horas

O sistema educacional vigente no país: princípios, regras, normas e leis. Análise crítico-comparativa do aspecto legal e da realidade da educação no Brasil.

Formação do educador à luz da legislação e sua atuação profissional.

Língua Portuguesa - 04 créditos – 60 horas

Técnicas de leitura e de redação. Produção de textos. Conceitos lingüísticos: língua falada e língua escrita, níveis de linguagem. Recursos expressivos.

Estruturação de períodos e de parágrafos.

Métodos e técnicas em Educação Especial 04 créditos – 60 horas

Conceito de Métodos e Técnicas. Métodos e processos didáticos especializados. Adequações e flexibilização curricular.

Organização do Trabalho Pedagógico - 04 créditos – 60 horas

As concepções e tendências pedagógicas que fundamentam o trabalho escolar. O currículo como núcleo do trabalho educativo. Participação e trabalho coletivo.

Experiências e propostas transformadoras.

Psicologia Social - 04 créditos – 60 horas

Estudos dos métodos e conceitos de que se compõe a psicologia social buscando o nível da informação e de reflexão sobre os processos psicosociais a que esta área do conhecimento pode conduzir.

Políticas Sociais e Educação Especial - 04 créditos – 60 horas

Políticas Públicas de Inclusão. Interdisciplinaridade e deficiências. Mercado de trabalho e deficiências.

Recursos Audiovisuais em Educação - 04 créditos – 60 horas Utilização de técnicas e recursos audiovisuais no processo de ensino e

aprendizagem. Fundamentação teórica acerca da dinâmica da comunicação e aspectos técnicos dos recursos a serem utilizados. Elaboração e demonstração de utilização do material audiovisual.

Técnicas Audiovisuais em Educação - 04 créditos – 60 horas Técnicas de produção para os meios de comunicação. Operação dos

equipamentos dos meios de comunicação. Ensino programado. Máquinas de ensino. Eficiência da comunicação.

Teorias e Práticas da Educação Popular - 04 créditos – 60 horas Elaboração e execução de proposta de intervenção político-social, integrando ensino, pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.