

## LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS E UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: FORMAÇÃO INICIAL EXPLORATÓRIA

*Esse artigo tem por objetivo discutir a formação inicial reflexiva de professoras de inglês no projeto de iniciação à docência “Ensino de inglês para crianças, formando professores reflexivos” a partir da revisão reflexiva de práticas desenvolvidas no projeto aliada à discussão teórica. Inicialmente apresentamos o projeto de ID. Em seguida, trazemos a base teórica que, por um lado, fundamenta o presente artigo e, por outro, encaminha todo o processo de orientar-planejar-ensinar-aprender no projeto de ID. Ao longo da discussão teórica, trazemos o diálogo com a experiência formativa e de ensino co-construída no projeto. Finalmente, apontamos entendimentos surgidos a partir da atuação da bolsista em uma escola municipal em São Gonçalo, Rio de Janeiro e tecemos nossas considerações em movimento.*

**Palavras-chave:** *Prática Exploratória; LEC; formação do professor de inglês; projeto de iniciação à docência.*

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra<sup>1</sup>  
Monike Ribeiro dos Santos<sup>2</sup>

### 1. Apresentação do projeto

No Brasil, a formação de professores de inglês para atuarem no ensino fundamental I - que compreende as séries de 1º ao 5º ano – é uma necessidade, considerando a demanda de professores em escolas particulares, assim como em alguns sistemas municipais de ensino que passaram a oferecer o ensino de língua inglesa para aprendizes, algumas vezes incluindo turmas da pré-escola. Apesar da existência desse espaço para atuação do professor de inglês, as grades curriculares dos cursos de Letras não apresentam disciplinas voltadas para essa formação específica (TONELLI e CRISTÓVÃO, 2010). O projeto de iniciação à docência “Ensino de Inglês para crianças: formando professores reflexivos” foi criado pela professora orientadora (MORAES BEZERRA, 2011) a partir da identificação dessa lacuna em nossa universidade.

<sup>1</sup> Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – icmoraes@uol.com.br

<sup>2</sup> Bolsista CETREINA de Iniciação à Docência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – monikeribeiro20@gmail.com

Ancoradas no trabalho colaborativo e reflexivo desenhado a partir dos princípios da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2003; MILLER e MORAES BEZERRA, 2007), a professora orientadora, a bolsista CETREINA e as bolsistas voluntárias, procuram construir uma proposta metodológica para o ensino de LEC. Nesse sentido, o planejamento das aulas e das atividades de ensino-aprendizagem é sensível ao contexto sócio-histórico-cultural dos aprendizes. Além disso, o grupo trabalha no sentido de construir uma atitude crítico reflexiva sobre a prática docente. Com a fundamentação de textos teóricos, que são discutidos nas reuniões entre as bolsistas e a orientadora do projeto, construímos materiais didáticos para auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, com um foco mais crítico e reflexivo, já que concordamos que a língua tem um papel formador de cidadãos (FREIRE, 1986) e também se configura como ação social (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2003). O fio condutor desse trabalho é, principalmente, a Prática Exploratória (ALLWRIGHT 1991; MILLER, 2010; MORAES BEZERRA, 2006), articulado à teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) e às considerações de Rocha (2007) sobre ensino Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC), ou, mais especificamente, de Língua Inglesa para Crianças (LIC).

O projeto conta com a participação de uma bolsista de iniciação à docência e de algumas voluntárias e tem sido desenvolvido em uma escola da rede pública municipal, que fica localizada em uma comunidade do município de São Gonçalo, município de baixa renda familiar. Nesse contexto, a UERJ, representada pela Faculdade de Formação de Professores, é a única universidade pública a serviço da população.

## **2. Prática Exploratória – uma abordagem para a formação docente e para o ensino de LEC/LIC**

A Prática Exploratória [PE] (ALLWRIGHT, 2008; MILLER, 2010) é a abordagem para o ensino-aprendizagem e para a reflexão que norteia o projeto. Essa abordagem inclusiva caracteriza-se fundamentalmente por ser um ‘trabalho para entender’ (*‘work for understading’*, ALLWRIGHT, 2003). A partir dela adotamos uma postura colaborativa e investigativa, priorizando um olhar à qualidade de vida em sala de aula, aguçando o ouvir, o olhar e o sentir. Com isso, a prática reflexiva é

integrada à prática pedagógica em formação e à prática de orientação das bolsistas. Esse movimento se apoia em um dos princípios que norteia essa abordagem inclusiva, qual seja, ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’ (MORAES BEZERRA et al., 2007). Outro aspecto nodal para a PE é a noção de ‘oportunidades de aprendizagem’ (*‘learning opportunities’* – ALLWRIGHT, 2005). Essas oportunidades são intrínsecas ao processo de ensinar-aprender. Nesse momento estendemos essa noção para o processo reflexivo, uma vez que vemos os praticantes exploratórios – aqui entendidos como as bolsistas, os pequenos aprendizes e a própria professora orientadora - como aprendizes em desenvolvimento, ou, como Allwright e Hanks colocaram (2009), *‘developing learners’*. Essa possibilidade de aprendizagem para todos, quando o ensinar e o aprender residem no outro, na possibilidade de estar com o outro, dialoga com o que Nita Freire ([2009]2016, p. 59) traz acerca de como Paulo Freire entendia ser o educador e o educando: “não haveria diferença entre os dois sujeitos no ato de educar, enfatizando que a essência da educação democrática, a ‘boniteza do processo [educativo], é exatamente esta possibilidade de reaprender, de troca”.

Seja nas reuniões de estudo e planejamento com a professora orientadora, seja na dinâmica de aulas na escola, busca-se co-construir a autonomia e a agência das bolsistas envolvidas, bem como dos pequenos aprendizes. Nas reuniões do projeto, as bolsistas são encorajadas a analisarem criticamente os planejamentos e atividades, a justificarem suas escolhas relacionando-as às teorizações estudadas e às experiências que têm construído ao lançarem um olhar atento e uma escuta mais cuidadosa à vida vivida no espaço-tempo da sala de aula. Dessa forma, todas as bolsistas podem construir entendimentos sobre suas ações e as dos alunos, assim como sobre a vida em sala de aula. Por outro lado, no que tange os pequenos aprendizes, essa construção de autonomia envolve as oportunidades de trazerem questões de seus contextos extraescolares para a sala, estimulando o seu desenvolvimento crítico através de práticas de letramento em língua inglesa que se alinham à pedagogia freireana e ao letramento crítico (JANKS, 2012).

Para que isso aconteça, buscamos promover, através de *puzzles* – ou questões instigantes que nos movem – discussões e reflexões, tendo por foco a qualidade da vida dentro e no entorno da sala de aula/escola, tanto por parte dos

pequenos aprendizes, quanto por parte das professoras em formação e da professora supervisora. Tendo em vista que “a formação docente inicial que se quer co-construir com os licenciandos com foco no ensino de inglês para crianças articula-se necessariamente a uma perspectiva de reflexão em relação à prática docente” (Moraes Bezerra, 2011, p. 1), as bolsistas vivem, inclusive, um fazer que agrega pesquisa sobre sua prática inicial, configuradas pela proposta inclusiva da Prática Exploratória. No momento, por exemplo, o grupo – a bolsista CETREINA, as bolsistas voluntárias e a orientadora – estão envolvidas na construção de entendimentos relativos ao ensino de inglês para crianças e à construção identitária do professor de inglês através da reflexão sobre narrativas de algumas licenciandas que já passaram pelo projeto. Nesse movimento de gerar entendimentos sobre o processo formativo

do professor de LIC, possíveis tensões entre expectativas e crenças das bolsistas no contato com a realidade da sala de aula de LIC.

### **3. O chão teórico sobre aprendizagem que embasa nossas ações**

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem é construída na relação do indivíduo com o outro no contexto social, histórico e cultural através de suas ações discursivas na interação. Opondo-se ao arcabouço behaviorista de aprendizagem, o autor entendia que a ação humana não é uma mera reação, mas uma ação com um objetivo específico. Por consequência, os processos psicológicos precisam ser explicados como parte da participação ativa no mundo (Lantolf e Appel, 1994). Segue-se que as estruturas superiores do pensamento são geradas em processos inter e intrapsicológicos, mediados por instrumentos simbólicos e signos. Segundo Lantolf e Appel (1994: 8), Vygotsky criou o termo ‘ferramentas psicológicas’ para indicar os artefatos – incluindo-se técnicas mnemônicas, símbolos, diagramas, dentre outros – que servem como mediadores da atividade mental dos indivíduos. Dentre tais ferramentas destacamos a língua, elemento fundamental no processo de ensinar-aprender e, para Vygotsky, o mais poderoso dos sistemas semióticos.

Considerando o aspecto sócio-histórico cultural da aprendizagem, a criança, vai, através do direcionamento do adulto (ou de algum par mais competente), tendo sua atenção voltada para objetos, ações que não estejam contextualizadas na

situação de interação. Lantolf e Appel (1994:11) apontam que “As crianças podem se engajar em ações dirigidas para um alvo descontextualizado apenas se seus processos mentais forem mediados por um adulto”. Daí vê-se a importância de outro construto cunhado por Vygotsky: zona de desenvolvimento proximal [ZDP]. A ação do par mais competente na ZDP faz com que ocorra a transição da regulação pelo outro para a auto-regulação. Ou seja:

o par mais competente, através de andaimes linguísticos (Bruner, 1983; 1985), colabora com o par menos competente ao atuar na zona de desenvolvimento proximal para que esse consiga desenvolver tarefas que não conseguiria sem essa ajuda (nível de desenvolvimento potencial) até que, finalmente, consiga desenvolvê-la com autonomia (nível de desenvolvimento real)”.(Moraes Bezerra, 2011, p. 2)

Essa proposta colaborativa de aprendizagem ratifica a importância da interação em sala de aula, e também a relevância de levar em consideração o contexto social em que os alunos vivem, já que isso estará intrinsecamente relacionado com as construções de sentido que realizarão.

#### **4. Línguas Estrangeiras para Crianças – caracterizando o ensino de inglês**

Devido a não haver obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para as crianças do Ensino Fundamental I, há uma carência de diretrizes oficiais que norteiem a prática dos professores. O que se encontra são iniciativas de algumas secretarias municipais de educação – tais como das cidades do Rio de Janeiro, Niterói, Londrina. Conforme as considerações de Rocha (2007), o processo de ensino deve ser compatível com os interesses do aluno, ter fins emancipatórios e trabalhar a intercultura sem desvalorizar a nacionalidade e identidade das crianças, ampliando assim suas visões de mundo e preparando os para suas relações sociais. Alinhada a essa perspectiva Moraes Bezerra (2011, p:1-2), explicita como o aprendizado da língua inglesa é entendido em nosso projeto:

Aprender uma língua é aprender uma forma de agir e estar no mundo social (Moita Lopes, 1996). Assim sendo, quando aprendemos uma língua estrangeira (LE), estamos aprendendo a perceber outras visões de mundo, outras formas de movimentação discursiva, outras formas de viver no mundo social. Aprender uma LE, portanto, pode passar a ser uma forma de perceber as diferenças (na etnia; na forma de ser e agir, de alimentar-se, de vestir-se, de

morar, etc.) como algo positivo. Ou seja, as diferenças não devem servir para afastar ou ridicularizar, mas para aproximar e somar (BRASIL, 1998).

No Rio de Janeiro, verificamos que, enquanto nas escolas públicas o ensino de LE no Ensino Fundamental I é oferecido apenas em alguns sistemas municipais de ensino, nas escolas particulares ele está presente com frequência desde a Educação Infantil, resultando na inacessibilidade ao aprendizado de uma língua estrangeira para as classes sociais mais desfavorecidas. Na perspectiva de nosso projeto de ID, há a preocupação com a questão da justiça social (FREIRE, [2009]2016 ; ZEICHNER, 2008), pois entendemos que a língua – materna ou estrangeira – é um capital cultural; sendo assim, todos devem ter acesso a ela. No que tange o ensino de língua inglesa, o processo de ensino-aprendizagem não deve estar limitado a questões gramaticais nem a ser tratado como um idioma de maior importância. Esse processo deve ser encaminhado no sentido de respeitar as identidades dos aprendizes, suas culturas, suas crenças e, ao mesmo tempo, colaborar para que se sintam usuários legitimados desse idioma para fazer sentido do mundo social, para trazer suas questões e reflexões, ou seja, para que a língua esteja a serviço de suas necessidades de interação e de construção de sentidos. Portanto, é essencial que esse processo de ensino-aprendizagem tenha como objetivo não só o desenvolvimento linguístico, mas que também possa trazer contribuições para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança (Rocha, 2007), ou seja, para o desenvolvimento integral dos aprendizes.

## **5. O encaminhamento das atividades do projeto de ID na escola municipal em São Gonçalo<sup>3</sup>**

Por decisão do grupo, a organização do conteúdo se dá através de temas (*Família e suas diferentes configurações, Cuidados com o corpo, Esportes, Alimentação*, dentre outros) a fim de partir do conhecimento e das vivências trazidas pelos pequenos aprendizes. Dessa forma, a língua é abordada ao mesmo tempo em que se constrói um olhar crítico ao mundo social e à qualidade de vida em sala e

---

<sup>3</sup> Agradecemos imensamente à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo por haver permitido que o projeto seja implementado em uma das escolas da rede municipal de ensino. Estendemos esse agradecimento à direção, à coordenação pedagógica bem como às professoras regentes da escola municipalizada por todo suporte dado às bolsistas.

fora dela, seguindo a abordagem pedagógica da Prática Exploratória. Os alunos são encorajados a trazer/expressar suas questões/*puzzles* que vão surgindo ao longo das aulas. Como fundamentamos nossa abordagem para o ensino na teorização vygotskiana, procuramos promover interações em sala de aula, através de atividades em grupo, com discussões e compartilhamento de ideias. Essa troca é essencial para o processo de aprendizagem e para que o aluno possa desenvolver seu pensamento crítico sobre o mundo social.

Os temas são abordados através de histórias infantis – algumas adaptadas ao propósito da aula – em que palavras chave em inglês são apresentadas no contexto. Incentivamos a participação infantil durante a contação, na produção oral das palavras, por exemplo. A partir do arcabouço do letramento crítico (JANKS, 2012) encorajamos os questionamentos sobre alguma parte da história, outras leituras. Vemos, nesse processo, a concretização da teorização vygotskyana para a aprendizagem na qual as bolsistas são os pares mais competentes, atuando em ZDPs criadas a cada interação.

Como resultado de nosso trabalho, é possível observar, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento crítico dos alunos. A cada dia se mostram mais reflexivos e questionadores, e, se a princípio eram calados e tímidos, hoje se sentem à vontade para demonstrar seus incômodos e inquietações, transformando-os em reflexões durante as aulas.

Também notamos que as crianças se envolvem mais nas tarefas em grupos, colaborativas, que envolvem interação. Ao darmos preferência para esse tipo de atividade, percebemos que o rendimento melhorou. Além disso, vimos as crianças se desenvolverem integralmente, já que houve um crescimento no conhecimento não só da língua, mas também dos aspectos cultural, social, físico e emocional. Em outras palavras, observamos desenvolvimento desde uma criança aprender a segurar a tesoura – quanto ainda não sabia no início de nossas atividades –, aprender sobre outras culturas, aprender a respeitar o colega, até a compreensão e



demonstração de sentimentos e afetos sóciodiscursivamente construídos na interação (MORAES BEZERRA, 2013).

Há ainda o desenvolvimento crítico e reflexivo de cada uma das bolsistas que, a cada dia, aprendem mais sobre a prática docente em formação inicial. Cada uma tem a chance de aprimorar nosso trabalho a partir da pesquisa, das vivências e observação do processo de aprender dos pequenos. Tudo isso, intensifica a relevância do projeto de Iniciação à Docência para as graduandas.

## 6. Considerações em movimento

Nesse artigo buscamos partilhar um pouco da dinâmica de orientação, planejamento e prática vivenciada no projeto de iniciação à docência “Ensino de Inglês para crianças: formando professores reflexivos”. São considerações em movimento uma vez que existimos em tempos líquidos (Bauman, 2007), em tempos de incerteza e de desigualdades (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Por isso, a nosso ver, a liquidez, as incertezas exigem de quem se dedica a ensinar-aprender uma constante revisitação ao que faz, uma abertura para o outro, uma ação de acolhimento, especialmente quando estamos com crianças no contexto escolar como aquele em que atuamos e que abriu suas portas fraternalmente para nós.

## 7. Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Epilogue. ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom. An Introduction for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. From teaching points to learning opportunities and beyond. **TESOL Quarterly**, v. 39, 2005.

\_\_\_\_\_. **Planning for understanding: a new approach to the problem of method.** Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico. Departamento de Letras/PUC-Rio, 2003.

\_\_\_\_\_ Prioritizing the human quality or life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; VIEIRA –ABRAHÃO, M.H. **Educação de Professores de Línguas – os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to exploratory practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez, São Paulo, 1986.

FREIRE, N. Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire. In: FREIRE, P.; FREIRE, A.M.A.; OLIVEIRA, W.F. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, [2009] 2016.

FREIRE, P. Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. In: FREIRE, P.; FREIRE, A.M.A.; OLIVEIRA, W.F. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, [2009]2016.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching Practice and Critique**. Vol.11, n. 1, 2012.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (orgs.) **Vygotskyian Approaches to Second Language Research**. Westport: Ablex Publishing Corporation, 1994.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_ A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F.G.; KANELO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. (orgs.) **A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. Professor: um profissional em construção permanente. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro: Departamento de Letras – PUC-Rio, 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_ A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 29 a 57.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, 2003.

\_\_\_\_\_ Teoria e prática: os dois lados da moeda nas aulas de prática de ensino. BOTELHO, J. M. (org.) **Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Estilística**. Rio de Janeiro: Botelho Editora, 2006.

\_\_\_\_\_ **Ensino de inglês para crianças: formando professores reflexivos**. Projeto de Iniciação à docência (submetido ao CETREINA/ UERJ). Rio de Janeiro: 2011, mimeo.

\_\_\_\_\_ Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **SOLETRAS**, N.25, 2013.

Disponível

em:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/6350/5284>

MORAES BEZERRA, I.C.R.; MILLER, I.K.; CUNHA, M.I.A. Prática de Ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (org.) **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **DELTA**. São Paulo, vol. 23, nº2, 2007.

TONELLI, J. R. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel do curso de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, vo.8, n.1, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 2008.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2008.