FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO
U.PORTO

PARTICIPAR PARA QUÊ? A PARTICIPAÇÃO LINGUISTICAMENTE EFICAZ E A INTERACAO EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Um projeto de intervenção em escolas públicas no Brasil

Fábio Ricardo Peracini

M

2021

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

PARTICIPAR PARA QUÊ? A PARTICIPAÇÃO LINGUISTICAMENTE EFICAZ E A INTERAÇÃO EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Um projeto de intervenção em escolas públicas no Brasil

Fábio Ricardo Peracini

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA MANUELA FERREIRA

2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar desta dissertação, o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio *Infância, Família e Sociedade,* na FPCE da Universidade do Porto e, à luz dos contributos teóricos das Ciências da Educação, Sociologia da Infância e da Linguística Aplicada. Pretende compreender aquelas relações no contexto escolar, particularmente no caso dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental e pôr à prova um hipotético material didático elaborado a partir dos interesses dos/as alunos/as através da mistura de abordagens e procedimentos diversos e enfatizando a participação das crianças como estratégia pedagógica pós-metodológica.

Em causa está o processo de pesquisa em que se apoia a elaboração de uma dissertação que pretende levantar dados acerca dos interesses dos/as alunos/as para um futuro projeto de intervenção a ser realizado junto às escolas públicas brasileiras, visando promover aulas de língua inglesa com objetivo de os/as elevar ao nível B2 da classificação do Quadro Comum Europeu de línguas**,** e, depois, à sua apresentação. A investigação contextualiza a situação atual do ensino de línguas em cenários macro e micro; a contradição da participação das crianças frente ao uso cotidiano de materiais didáticos pré-existentes e as condições atuais de formação dos professores para reconhecer e utilizar eficazmente essa participação em sala de aula. O diferencial desse tipo de proposta se dá também em seu carácter empoderante de todos os atores, já que os procedimentos seriam estabelecidos pelos/as alunos/as de acordo com seus interesses, e os professores seriam, através de um processo de formação continuada, imbuídos das ferramentas pós-metodológicas para suplementar as suas aulas de LE de acordo com a observação crítica da sala.

A recolha de dados ocorre através de um inquérito aos/às alunos/as do 6º e 7º anos de escolaridade das escolas públicas municipais na cidade do Guarujá, no Brasil e também através de entrevistas semi-directivas aplicadas aos professores das mesmas escolas, bem como pela análise de documentos oficiais do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de idiomas; participação das crianças no processo de aprendizagem; formação contínua de professores; material didático socioeducacional; Pós-metodologia.

Resume

This dissertation was developed within the scope of the Master in Educational Sciences, in the Childhood, Family and Society domain, at the FPCE of the University of Porto and, in light of the theoretical contributions of Educational Sciences, Childhood Sociology and Applied Linguistics, it intends to understand those relations in the school context, particularly in the case of English language teaching-learning processes in elementary school and by testing a hypothetical teaching material prepared from the interests of pupils through a mixture of different approaches and procedures and emphasizing the participation of children as post-methodological pedagogical strategy.

At issue is the research process that supports the elaboration of a dissertation that intends to gather data about the interests of pupils for a future intervention project to be carried out within Brazilian public schools, aiming to promote English language classes with the objective of taking pupils at level B2 of the classification of the Common European Framework for Languages, and then to its presentation. The investigation contextualizes the current situation of language teaching in macro and micro scenarios; the contradiction of children's participation in the daily use of pre-existing teaching materials and the current conditions of teacher training to recognize and effectively use this participation in the classroom. The differential of this type of proposal is also due to its empowering character for all actors, since the procedures would be established by the pupils according to their interests, and the teachers would be, through a process of continuing education, imbued with post-methodological tools to supplement their second language classes according to critical classroom observation.

Data collection occurs through a survey applied to students in the 6th and 7th years of municipal public schools in the city of Guarujá, Brazil, and also through semi-directive interviews applied to teachers from the same schools, as well as through official document analysis in Brazil.

Key words: Language teaching; children's participation in the learning process; continuing teacher training; socio-educational teaching material; Post-methodology.

Abstrait

Ce mémoire a été développé dans le cadre du Master en Sciences de l'éducation, dans le domaine Enfance, famille et société, à la FPCE de l'Université de Porto et, à la lumière des apports théoriques des Sciences de l'éducation, de la Sociologie de l'enfance et de la Linguistique appliquée, il entend comprendre ces relations dans le contexte scolaire, en particulier dans le cas des processus d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise à l'école élémentaire et en testant un matériel pédagogique hypothétique préparé à partir des intérêts des élèves à travers un mélange de différentes approches et procédures et en mettant l'accent sur la participation de les enfants comme stratégie pédagogique post-méthodologique.

Il s'agit du processus de recherche qui soutient l'élaboration d'une thèse qui vise à recueillir des données sur les intérêts des étudiants pour un futur projet d'intervention à mener avec les écoles publiques brésiliennes, visant à promouvoir les cours d'anglais dans le but d'emmener les étudiants à niveau B2 de la classification du Cadre européen commun pour les langues, puis à leur présentation. L'enquête contextualise la situation actuelle de l'enseignement des langues dans des scénarios macro et micro; la contradiction entre la participation des enfants à l'utilisation quotidienne de matériels pédagogiques préexistants et les conditions actuelles de formation des enseignants pour reconnaître et utiliser efficacement cette participation en classe. Le différentiel de ce type de proposition réside aussi dans son caractère responsabilisant de tous les acteurs, puisque les procédures seraient établies par les étudiants en fonction de leurs intérêts, et les enseignants seraient, à travers un processus de formation continue, imprégnés d'outils post-universitaires. .méthodes pour compléter vos cours LE selon l'observation critique en classe.

La collecte de données se fait par le biais d'une enquête appliquée aux élèves de la septième année des écoles publiques municipales de la ville de Guarujá, au Brésil, et également par le biais d'entretiens semi-directifs appliqués aux enseignants des mêmes écoles, ainsi que par l'analyse de documents officiels au Brésil.

Mots clés: Enseignement des langues; la participation des enfants au processus d'apprentissage; formation continue des enseignants; matériel didactique socio-éducatif; Post-méthodologie.

AGRADECIMENTOS

É impossível começar estes agradecimentos com outra pessoa que não seja a minha esposa Gabriela Silveira Freitas Peracini que teve que ficar no Brasil cuidando de tudo enquanto eu partia para esta aventura acadêmica. Seu apoio foi indispensável em todas as fases da elaboração da dissertação, de não me deixar desistir e de aguentar o meu humor na parte final. Enfim, em todas as partes do processo e da minha vida. Esta não é uma vitória minha. É nossa. Te amo.

Outra pessoa fundamental a este processo foi o Sr. José Alberto Rua, que soube como recepcionar um imigrante temporário. Me alimentou, me ensinou e me convidou para assistir o futebol com ele. Ultrapassou as barreiras da amizade e se tornou parte da nossa família.

A família também foi essencial. Agradeço a minha mãe Ediná Ricardo e meu pai João Carlos Peracini, que sempre me mandou estudar. As minhas cunhadas Carolina Silveira Freitas Militão e Priscila Silveira Freitas Buchar que ajudaram muito na dissertação e em outras etapas. A minha sogra Maria Aparecida Donizete Silveira Freitas, que me ajudou com as escolas, e todos os outros familiares que sempre me apoiaram, Walcir, Vera, Décio e todos os outros.

Algumas outras pessoas contribuíram muito neste processo, especialmente pela amizade demonstrada, e que nunca vai ser esquecida. Douglas Vilhena, pelas conversas sobre educação e psicologia, Fernanda Pondé, Greice Carneiro, Viviane Costa, Virgínia da Silva Valente, Ricardo Ferreira Garcia, Lívia Giammatey, Kelly Lage, Edmílson Pereira dos Santos, Jurema Gando, Carlúcio Olegário e a todos os outros colegas, sempre muito simpáticos e prestativos.

Por fim a Faculdade do Porto, em todos os seus níveis, de quem não vemos a quem tudo organiza em seus vários departamentos. É sem dúvida uma das melhores universidades do mundo. De todos, agradeço especialmente a minha orientadora Professora Doutora Manuela Ferreira, pela paciência, especialmente no primeiro dia de aula e na orientação da Dissertação. Aos professores Cristina Rocha, Henrique Vaz, Nicolas Hurst, Preciosa Fernandes, Pedro Eiras e a todos os outros, que mais do que mestres, são para mim, modelos.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

CEA6 – Livro Currículo em Ação. Sexto ano, volume 1.

CEACDP6 – Livro Currículo em ação. Sexto ano, volume 1. Caderno do professor.

CEA7 – Livro Currículo em Ação. Sétimo ano, volume 1.

CEACDP7 – Livro Currículo em ação. Sétimo ano, volume 1. Caderno do professor.

CEFR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages)

CE – Ciências da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei das Diretrizes e Bases

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM - Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — Programme for International Student Assessment

Seducs - Secretarias de Educação

SI - Sociologia da Infância

SP – São Paulo

ÍNDICE

Introdução

Conhecendo a realidade do ensino do inglês no Brasil para elaborar um projeto situado/contextualizado e com sentido sócioeducacional.

1. Qual a pertinência desta Dissertação? – bases justificativas 12
1.1. Motivos de natureza pessoal e profissional 12
1.2. Motivos de natureza social e educativa 13
1.3. Motivos de natureza científica 18
2. Objetivos a perseguir 19
3. Organização da dissertação e seu conteúdo sumário 22

Capítulo 1.

A participação da criança como estratégia pedagógica na aprendizagem de idiomas - fundamentação teórica 24
1. Contributos da sociologia da infância. Por que estimular a participação? 25
1.1. As crianças como atores sociais e cidadãs 25
1.2. Adultos, crianças e a escola como "o" mundo social da infância 26
1.3. O ofício de aluno e a criança aluno 28
1.4. Culturas pedagógicas e participação infantil 29
2. Contributos das Ciências da Educação: propiciar as oportunidades de participação às crianças? 33
2.1. O ambiente escolar 35
2.2. A formação inicial e a formação continuada de professores 38
3. Contributos da linguística aplicada. Como incorporar a participação às aulas? 44

Capítulo 2.

Metodologia e análise crítica do processo de pesquisa 49
1. Posicionamento epistemológico, metodológico e ético 49
2. Descrição e análise do processo metodológico no terreno 50
2.1. Critérios para a seleção dos contextos de observação 51
2.2. Negociações para realizar a pesquisa: entidades oficiais, professores, pais e crianças 51
2.3. Processos de recolha de dados 52
2.3.1. Da observação etnográfica como impossibilidade à utilização de inquéritos e entrevistas 52
2.3.1.1. Pesquisa documental 54
2.3.1.2. Entrevistas não diretivas e semi-diretivas junto a professores 55
2.3.1.3. Inquéritos por questionário a alunos 57
2.3.1.4. Inquérito aos coordenadores pedagógicos? 58
2.4. Processos de análise dos dados – a análise de conteúdo qualitativa 59
2.5. Cuidados éticos 61
2.6. Limitações da pesquisa 61

Capítulo 3.
Apresentação e caraterização do contexto onde se realizou a pesquisa e dos atores que participaram

1. A cidade de Guarujá 62
2. Escolas públicas e privadas especializadas em ensino do inglês 64
3. Os atores / agentes envolvidos – professores e alunos 66
3.1. Os professores do Guarujá 67
3.2. Os alunos dos 6º e 7º anos 69
4. Educação Básica e Ensino de Línguas - enquadramento legal 70
4.1. O Currículo e o programa de inglês 73
4.2. Material didático 77

Capítulo 4.
"*Is it really happening*?" - *a participação, o interesse e a proficiência linguística*

4.1. O ensino da língua inglesa: o que dizem as professoras? 81
4.2. A aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as crianças? 89
4.3. *Is it really happening? How?* Síntese 93
4.3.1 A suplementação de conteúdos e as oportunidades de participação. 97
4.4. Do que não acontece ao que poderia acontecer. 102

Capítulo 5.
***What could happen?* - o desenho do projecto**

1. Finalidades e objetivos. 108
2. Recursos humanos. 109
2.1. A identificação e constituição do grupo de participantes. 110
3. Propostas pedagógicas com base nos interesses identificados das crianças (apresentação detalhada e proposta de uso). 111
3.1. Planificação das sessões. 112
3.2. Propostas de monitorização e avaliação. 113
4. Recursos a alocar. 114
5. Possibilidades e constrangimentos de ordem operacional. 115
6. Cronograma da sua implementação. 116

Considerações finais 119

Bibliografia 122

Apêndices 130

Anexos 153

Índice de Apêndices

Apêndice Ia – Pedido de autorização para pesquisa nas unidades escolares da Prefeitura Municipal do Guarujá, SP, Brasil.
Apêndice Ib: Concessão de autorização para pesquisa nas unidades escolares da Prefeitura Municipal do Guarujá, SP, Brasil.
Apêndice II – Modelo do Consentimento Informado aos professores que participaram das entrevistas.
Apêndice III – Modelo do Consentimento Informado aos responsáveis legais pelas crianças.
Apêndice IV – Inquérito às crianças.
Apêndice V – Protocolo de pedido de entrevista ao Coordenador Pedagógico da área de Língua Inglesa da Prefeitura da cidade do Guarujá, SP, Brasil.
Apêndice VI - Guião para o coordenador da área de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Guarujá, SP, Brasil.
Apêndice VII - Modelo de Consentimento Informado para o Coordenador da área de língua Inglesa da Secretaria de Educação do Guarujá.
Apêndice VIII - Guião das entrevistas com os professores.
Apêndice IX - Quadro de relação de número de alunos versus participação em aulas.
Apêndice X - Fotos de salas de aula da escola American View Idiomas Ltda, situada na Avenida Ademar de Barros, 1875, na cidade do Guarujá, São Paulo, Brasil.
Apêndice XI - Análise de conteúdo das entrevistas dos professores.
Apêndice XII - Tabela de respostas dos inquéritos junto às crianças.
Apêndice XIII - Quadro de referencial teórico reflexivo nas formações de professores e alunos.
Apêndice XIV - Inquérito junto aos professores do projecto.
Apêndice XV - Suplementary Imperative Sentences Lesson.

Índice de Anexos

Anexo I – Classificação de níveis de proficiência em língua inglesa definidas pelo quadro comum Europeu.
Anexo II - Indexadores de classificação de proficiência em língua inglesa por país.
Anexo III - Pirâmide de Maslow
Anexo IV – Currículo para língua inglesa no sexto ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras de acordo com a BNCC (2017).
Anexo V – Quadro de mediação do Common European Framework.
Anexo VI – pagina do livro Currículo em Ação para o sexto ano.
Anexo VII – objetivos dos livros Currículo em Ação para os 6os e 7os anos.
Anexo VIII – Quadro de dificuldades Nacionais de acordo com o British Council (2015) em contextos de aulas de LE.
Anexo IX – Quadro de habilidades do Quadro Comum Europeu para a Aprendizagem de Línguas (2019), separado por competências,

sendo as classificações pré-A1 as de menor valor e a B2 de maior valor de proficiência, em conjunção com os objetivos da BNCC (2017).
Anexo X – Certificados de melhor escola da cidade. Escola American View Idiomas Ltda.
Anexo XI – População da cidade do Guarujá (Fonte: IBGE)
Anexo XII – foto de sala de aula de escola municipal do Guarujá.
Anexo XIII – questões retiradas do processo seletivo para professores de língua inglesa de 2007 pela prefeitura municipal do Guarujá.
Anexo XIV – tabela elaborada pelo qedu.org.br para eficácia das escolas públicas da cidade do Guarujá.
Anexo XV – recibo da pagamento de escola particular, no Guarujá, SP.
Anexo XVIa - Estratégias das redes municipais até o momento.
Anexo XII – foto de sala de aula de escola municipal do Guarujá.
Anexo XIII – questões retiradas do processo seletivo para professores de língua inglesa de 2007 pela prefeitura municipal do Guarujá.
Anexo XIV – tabela elaborada pelo qedu.org.br para eficácia das escolas públicas da cidade do Guarujá.
Anexo XV – recibo da pagamento de escola particular, no Guarujá, SP.
Anexo XVIa - Estratégias das redes municipais até o momento.
Anexo XVIb - b – Quadro de acesso a equipamentos de tecnologia da informação e comunicação.
Anexo XVII – Funções da Secretaria de Educação do Guarujá (SEDUC).
Anexo XVIII – Objetivos da LDB.
Anexo XIX – Funções dos documentos oficiais.

INTRODUÇÃO

Conhecendo a realidade do ensino do inglês no Brasil para elaborar um projeto situado/contextualizado e com sentido sócioeducacional

Nesta introdução serão descritos as justificativas tanto de natureza pessoal, profissional, social e educativa, além das de ordem científica para esta investigação, bem como a elucidação dos objetivos gerais acerca da incorporação e utilização eficaz da participação das crianças em contextos de ensino/aprendizagem, especialmente nas escolas públicas. Por fim, é comtemplado uma breve descrição de cada um dos capítulos.

1. Qual a pertinência desta Dissertação? – bases justificativas

1.1. Motivos de natureza pessoal e profissional

O motivo pessoal que me conduz a essa investigação se dá em virtude de meu envolvimento com o ensino de língua inglesa, iniciado em 1996. Naquele ano, promovido a professor desta língua em uma escola privada de ensino de idiomas, obtive minhas primeiras experiências como profissional da área e, imbuído do desejo de desenvolver ao máximo a aprendizagem dos jovens e adultos que faziam parte da classe, fui notando situações educacionais similares entre si, referentes a sucessos e problemas que os estudantes geralmente apresentavam. No entanto, em 1998, já descontente com a morosidade do ensino dessa escola, me foi apresentado um desafio: elaborar um pequeno material didático que englobasse o maior número de conteúdos em pouco tempo, um mês, para que um casal de advogados que dispunha de inglês em nível iniciante, provenientes de escola pública, pudesse prestar um concurso internacional. A experiência foi bem sucedida, já que um dos estudantes conseguiu a certificação, e o outro chegou a ser aprovado nas exigências da língua, mas acabou por reprovar no conteúdo técnico/legal do concurso.

A partir dessa experiência, internalizou-se o desejo de desenvolver um material didático que proporcionasse o maior número de conteúdos curriculares no menor tempo possível, uma vez que isso não aparentava ocorrer nas escolas públicas e, naquela altura, nem mesmo em escolas privadas de idiomas. Já no ano seguinte, 1999, esse material foi gerado e, após vastos testes e aperfeiçoamentos decorrentes de sua aplicação com

alguns alunos particulares, foi fundada uma escola de baixo custo na cidade do Guarujá, Brasil, chamada *American View Idiomas*, que aplica este material e já formou milhares de alunos.

Paralelamente a isso, desenvolvi um projeto de intervenção comunitária em seis localidades da cidade entre os anos de 2003 a 2013, que ensinava inglês gratuitamente para a população carente. Assim, cabia indagar se era possível unir os dois mundos: ter uma estrutura de ensino de inglês não-formal em um contexto formal de escola pública. Para esse fim, entendia ser essencial acrescentar à metodologia a dimensão da participação infantil, por acreditar ser este o fator principal que garantiria a adesão das mesmas ao projeto, dado que se trata de um público que traz uma grande parcela de alunos desinteressados na matéria.

Então, dada a oportunidade de desenvolver um projeto de intervenção junto às escolas públicas da cidade, a mim proposto por um candidato a vereador, inicia-se esse projeto, de viés científico, que possa fundamentar a sua realização.

1.2. Motivos de natureza social e educativa

Robertson (2003) afirma que houve três ondas de colonização: as duas primeiras, a Romana iniciado em 27 a.c. e a segunda, à época dos descobrimentos, no século XV, que foram responsáveis pela disseminação do latim, do português, francês e inglês, dentre outras línguas. A terceira onda se deu pelo desenvolvimento e supremacia dos EUA no período pós-guerra. A língua inglesa tornou-se assim símbolo dessa terceira onda e hoje é o canal por onde escoa a globalização, pois em nossa sociedade atual

> "o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço" (Assis Peterson e Cox, 2007: 5).

Dentre essas esferas, a língua inglesa ganhou importância fundamental, tornando-se a língua dos negócios, ciência e tecnologia. Kumaravadivelu (apud Moita Lopes, 2006) afirma que o mundo empresarial é o responsável direto pelo status atual da língua, pois está inserido em um ciclo de interação humana, que leva à linguagem que leva à cultura, e que isso molda os aspectos sociais local das comunidades: "o global está em conjunção com o local e o local é modificado para acomodar o global" (Idem: 136).

Tal fator histórico torna-se relevante no campo das ciências sociais, uma vez que o domínio proficiente dessa outra língua no Brasil constitui uma característica dominante da inserção cultural globalizada e também no ascender social, através do mercado de trabalho, este designado por Durkheim (2001) como um "fato social", passando este a ser assunto relevante da sociologia, e mais especificamente das ciências da educação, já que esta se propõe, dentre outros propósitos, a construir as ligações estruturais e conceituais entre o âmbito social e a educação.

Em reportagem da conceituada revista brasileira Exame, de circulação nacional e uma das maiores publicações do país, pode-se ter um vislumbre mais próximo desta percepção empírica e também do mercado no Brasil:

> "Consensos são raros, mas existem. E, quando falamos de recrutamento, os consultores são enfáticos ao responder qual é o principal ponto fraco dos brasileiros: o baixo domínio do inglês. O gap (sim, gap, palavra usada pelo mercado para definir a falha em alguma competência) influencia negativamente no momento da contratação, na hora de uma promoção e, também, nos ganhos financeiros. De acordo com uma pesquisa da Catho, site de busca de empregos, o domínio de um idioma estrangeiro pode engordar o contracheque em até 52%. Mas, no Brasil, apenas 5% da população fala uma segunda língua e menos de 3% têm fluência em inglês. Ao contrário do que muita gente imagina, o problema não está só em pessoas de cargos mais baixos."(Revista exame, 2016)

Este saber empírico encontra comprovação em índices globais, já que infelizmente as escolas públicas brasileiras geralmente não proporcionam qualquer nível de fluência nem sequer às classes favorecidas, classe essa que historicamente costuma obter melhores resultados (Charlot, 1996), fazendo com que o país alcance classificações baixíssimas em provas internacionais de proficiência de língua inglesa (59ª posição em 2019.). O principal exame para esta aferição é realizado anualmente pela instituição privada *EF English First* que, em uma pesquisa mundial (2019) de carácter quantitativo sobre os níveis de proficiência de inglês, revelou que o Brasil alcançou a posição de 59º colocado, considerada como nível baixo, e com o agravante de estar em declínio em comparação com os anos anteriores. Apenas a título de comparação, pode-se ressaltar que Portugal, por exemplo, caminha na direção oposta, 12ª colocação, e em ascendência com sua colocação em anos anteriores.

Esses resultados vão ao encontro com a queda geral do Brasil em outras disciplinas, atestados em resultados do PISA (2018) que podem indicar, caso se aceitem tais indicadores neo-liberais como válidos marcadores de qualidade em educação, um declínio geral da educação no país. Nesse último triênio, a ênfase da avaliação foi em

leitura, e o país está em 57º entre 69 países estudados (INEP, 2019), sendo que cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até ao ensino médio. Isso equivale a dois anos e meio abaixo no nível de escolarização dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é uma das habilidades requeridas na proficiência de línguas. Neste sentido, até documentos educacionais como os OCEM chegam a admitir que estudar em escolas privadas de idiomas seja necessário se for desejo do cidadão aprender outra língua, ao afirmar que "o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres." (Dutra e Mello, 2004: 37 apud OCEM, 2006: 88)

Portanto, o desejo de desenvolver um projeto socioeducacional para a elevação da proficiência de inglês na cidade do Guarujá, dá-se em virtude de um entendimento de que não existe grande acessibilidade das classes sociais mais baixas ao ensino dessa língua na região, o que automaticamente, já os aleija dos contextos profissionais local, nacional e mundial. Além disso, pode-se dizer que o domínio da língua inglesa pode proporcionar grande capacidade cultural de caráter emancipatório e empoderante às crianças, devido a proposição e desenvolvimento das competências trabalhadas no multiletramento – ter a capacidade de compreender textos em diferentes contextos - das mesmas (Soares, 2003: 24), e mesmo aos jovens em busca de uma carreira, além de adultos que tenham alguma finalidade turística, recreacional ou cultural no estrangeiro. O projeto viria a atuar também junto aos professores que desejem superar as limitações profissionais com que se defrontam.

Compreender as relações entre Infância, Educação e Sociedade que ocorrem em contexto escolar, particularmente no caso dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental, é de importância primordial no contexto brasileiro. No entanto, além dos próprio processos linguísticos de aquisição de uma Língua Estrangeira (LE), deve-se investigar a importância da participação das crianças neste processo, devido ao já citado caráter empoderante que essa educação pode proporcionar às crianças em sua inclusão na sociedade brasileira no presente e no futuro e, por consequência, nesse mundo globalizado atual. Com efeito, sabe-se que a escola pública vem sistematicamente falhando em atribuir tanto o carácter técnico/linguistico, como o a formação cidadã:

> Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis. (Assis Petersen e Cox, 2007: 10)

O fraco desempenho das crianças oriundas do ensino público brasileiro em adquirir habilidades básicas na língua inglesa justifica então uma investigação das razões educacionais e a consequente exploração, ou não, da participação das crianças, enquanto atores sociais produtores de cultura (Sirota, 2001), na definição dos objetivos educacionais da língua, sobretudo organizados em um conteúdo consistente e adequado para as séries iniciais onde a língua inglesa é ministrada. Por estas razões e, dado o caráter social e educacional das Ciências da Educação, este assunto é pertinente à área devido ao cunho sociológico da exclusão das crianças às oportunidades de ensino de língua inglesa no Brasil, que é hoje uma importante ferramenta de inclusão e ascensão social e entrada no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, importa não esquecer que vivemos em tempos paradoxais acerca do ensino de línguas. Existem fatores que indicam que a construção dos significados pelas crianças sobrepassam a pura necessidade de informação, hoje disponível em ferramentas tecnológicas que elas dominam muito bem e a que acedem de forma até involuntária, fruto da globalização e das novas tecnologias, como o *Google Translator*, dos jogos de vídeo game, das redes sociais, e dos aplicativos de telemóvel, e mesmo dos ícones modernos da mensagem, os *youtubers*: "Há apenas uma economia global, o capitalismo, e um único sistema técnico: computador, Internet, satélites, etc." (Ortiz apud Assis-Petersen e Cox, 2007: 7) No entanto, a questão da Mediação (CEFR, 2019) entre os diversos componentes do ensino/aprendizagem das LE – os conteúdos, os professores, os alunos e os contextos – ganham um redobrado valor na acomodação e consequente utilização destes conteúdos.

Reconhecida como uma disciplina com potencial lúdico e de engajamento dos alunos (British Council, 2015: 32), em união com os motivos que recomendam o ensino de língua inglesa às crianças do mundo todo, e especialmente as brasileiras, por conta dos fatores já relatados, e dos que a pesquisa virá a detalhar, entende-se que isso não tem ocorrido de forma abrangente no Brasil, e especialmente para as crianças que frequentam a escola pública e teriam na apreensão da língua inglesa imensa oportunidade de abandonar as trincheiras da exclusão. Convém então investigar o porquê isso ocorre. Em uma primeira análise, os documentos oficiais apontam para uma

acertada recomendação em unir as bases pedagógicas linguísticas do ensino da língua, com a preocupação de incentivar os estudantes a construírem significados, desde a mais tenra idade, como se afere no PCN (Parâmetros Curriculares Brasileiros) das 1ª a 4ª series:

> Trabalho educacional deve dar significado realidade que o aluno conhece, isto posto, na concepção destes documentos, as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas a medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de resultados. (Brasil,1998, v. 1: 33)

Apesar de, na Base Nacional Comum Curricular brasileira (2017) no tocante ao ensino de língua inglesa em seu eixo Conhecimentos linguísticos consolidar-se as práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas sociais, pode ser notada uma preocupação referencial curricular de proporcionar as habilidades de compreensão de textos diversos, leitura, oralidade e escrita, deve-se também investigar o quanto disso realmente acontece em sala, e os seus devidos motivos para isso, já que o desenvolvimento satisfatório de competências de aquisição/input - leitura, entendimento - e de produção/output - oralidade e escrita – (Swain, 2005) capacitam o aluno a participar das aulas de LE através da participação/interação (CEFR, 2019).

Assim sendo, o ponto a ser discutido nessa dissertação se trata das estratégias de mediação enquanto recursos primários do professor em escolas públicas que aparentemente não favorecem a participação/interação dos alunos, o que leva a crer que esse recurso pode vir a ser mobilizado como um agente de mudança. Em acréscimo, há que se levantar que outros recursos, em geral, são utilizados na esfera municipal, e se o currículo presente nesses contextos pode vir a ser relevante para a solução da problemática da investigação. Deve ser investigado se ele respeita as individualidades, uma vez que "negligenciar a participação, significaria negligenciar o projeto e a intenção do sujeito e sua intenção na comunicação" (Rocha, 2009: 257), e se os professores encontram em sua formação os recursos que precisam para viabilizar a participação das crianças estabelecidos pelos referenciais da área, tais como o Quadro Comum Referencial Europeu de Ensino de Línguas Estrangeiras (2001) e os Documentos oficiais do país.

1.3. Motivos de natureza científica

Várias pesquisas e documentos oficiais, brasileiros ou internacionais, tais como o de Assis-Petersen e Cox (2007, p. 6), a do British Council (2015) e do INEP (2019), por exemplo, têm vindo a apontar para diversos fatores que tentam explicar porque o ensino de língua inglesa no âmbito público atual é extremamente ineficiente, tais como não ter um papel definido nos seus objetivos (British Council, 2015; Rocha, 2012, p. 28); mal preparo "de professores que não sabem a língua que ensinam" (Assis-Petersen e Cox. 2007, p. 10); os precários recursos disponíveis e as condições sociais desfavoráveis de alunos e professores (British Council, 2015, p. 24 e 32); a própria visão desfavorável que os profissionais de ensino carregam sobre os alunos (Roldão, 2017); além da falta da reconhecimento do estatuto das crianças como atores sociais, que não levam em conta as crianças como protagonistas das suas aprendizagens e portadoras de interesses e conhecimentos culturais variados, "assumindo como legítimas as formas de comunicação e relação, isto é, reconhecendo-as como produtoras de sentido e sujeitos de conhecimento"(Ferreira e Rocha, 2010, p.18).

Entretanto, apesar de todos estes fatores acima terem profunda relevância no processo de ensino/aprendizagem, eles são fatores extrínsecos à sala de aula que incidem sobre o processo educativo, e compõem somente parte do complexo panorama da participação das crianças, sendo frequentemente desarticulados com as abordagens e estratégias que ocorrem dentro da sala de aula (Charlot, 1996; Kumaravadivelu, 2001; May, 2005, p. 32; Roldão, 2017; CEFR, 2019) e que de forma combinada ou individual, levam as crianças à participar em sala, como se vê no fragmento abaixo, onde a autora destaca um dos motivos acima:

> "A visão marcante dos professores e escolas, em face do insucesso dos alunos na escola massificada dos dias de hoje, tende a retomar as velhas teorias dos dons ou do determinismo social, atribuindo os resultados do ensino em termos de aprendizagem predominantemente a fatores extrínsecos, e deixando na sombra os intrínsecos à organização do trabalho na escola e às metodologias de ensino de cada professor, ao caráter segmentário do trabalho na escola."(Roldão, 2017, p.14)

Em decorrência do exposto, nesta investigação, estes dados científicos acerca da participação e as abordagens e estratégias com objetivo de desenvolve-las somar-se-ão em formas de combater as lacunas do abismo social ao qual as crianças de escola pública estão geralmente inseridos, ainda mais se acreditarmos que a educação não é somente a base para o desenvolvimento de uma sociedade, mas sim parte activa das

vidas cotidianas das crianças, dado que “a educação não é preparação para a vida, é a própria vida” (Gâmboa, 2004, p. 42), o que obrigaria os educadores a centralizar as contribuições dos estudantes em um sentido prático e eficaz, através de uma estruturação cientifica.

2. Objetivos a perseguir

A tentativa de levantar todos esses elementos é o motivo desta pesquisa científica, e o seu objetivo final é a busca de dados que concorram para proporcionar as bases de um projeto de intervenção escolar que venha a atuar junto à formação continuada de professores e na reorganização do espaço escolar para as aulas de língua inglesa, visando a propor contributos de várias fontes diferentes, para maximizar a participação das crianças enquanto estratégia pedagógica almejando torna-las centrais ao processo educativo e consequentemente engajando-as nas aulas ao incorporar as suas contribuições de forma automática nos contextos educacionais.

Cabe ainda a este processo procurar entender o que leva um indivíduo a participar, como essa participação pode ocorrer, como pode ser estimulada, por quais atores e por fim, como pode vir a ser automaticamente incorporada nas estratégias pedagógicas, a princípio em contextos de aulas de língua estrangeira, o que vai exigir a supramencionada combinação disciplinar. Nas palavras de Rappaport "As fronteiras disciplinares são menos importantes do que cruzar fronteiras." (Rappaport, 2005, p. 42).

Para tanto, torna-se pertinente também conhecer a realidade de como a língua inglesa está sendo ensinada na escola pública, bem como conjecturar, diante dos dados, os possíveis efeitos da participação das crianças no contexto de aulas de língua inglesa. Portanto, essas questões implicam:

i) Interrogar os dados oficiais e os enquadramentos legais acerca do ensino da língua inglesa no currículo da educação fundamental (6ª/7ª série).
ii) Interrogar os processos de ensino aprendizagem da língua inglesa que acontecem nas escolas públicas, procurando compreender as conceções e as práticas dos principais atores envolvidos – professores e alunos – bem como o tipo de recursos utilizados, designadamente;

Perseguir estes questionamentos, requer a busca de respostas por relação:

- com os processos de ensino-aprendizagem:

a) Que conteúdos as crianças estão aprendendo?
b) Como? Com quais recursos?
c) Estão as suas contribuições sendo incorporadas ao currículo? Como?
d) Qual efeito a participação ou a sua ausência está de fato causando na aprendizagem das crianças?

- com a relação pedagógica professor-alunos:
  a) Que competências estão sendo promovidas pelo professor? Porquê?
  b) Que elementos facilitam ou atrapalham o desenvolvimento das crianças em relação ao aprendizado da língua inglesa?
  c) A abordagem que faz uso dos interesses dos alunos constitui-se em um fator predominante para o seu engajamento e desenvolvimento em escolas públicas? Existe alguma relação com a adoção, o desenvolvimento e a suplementação do material didático?
  d) Como pode o professor explorar esta questão? Como estabelecer objetivos calcados nos interesses dos alunos? Como relacionar estes objetivos com o currículo proposto?

As respostas a estes tópicos permitirão identificar os pontos fracos/fortes do ensino de inglês na escola pública, em termos do desenvolvimento do currículo e da relação pedagógica que privilegia ou não a criança como centro da aprendizagem, bem como propor formas de aplicar esta mesma participação em contextos pedagógicos no ensino de LE.

O conhecimento assim adquirido, reportado à minha experiência como professor de inglês numa escola do ensino privado e numa comunidade, e à oportunidade que me foi endereçada de desenvolver um projeto de intervenção junto às escolas públicas da cidade, permite alicerçar as bases para conceber um projeto de intervenção no ensino da língua inglesa. Trata-se de repensar e propor alternativas ao modelo atualmente em curso, considerando os interesses e conhecimentos prévios das crianças acerca da língua inglesa para construir propostas e recursos pedagógicos capazes de estabelecer pontes entre a cultura escolar e as culturas infantis. Nesse sentido, fruto da pesquisa realizada e do desafio que foi colocado, num segundo momento, de intervenção, está a formulação da pergunta orientadora:

Como equacionar os elementos plurais que influenciam a relação ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública brasileira e respetiva relação pedagógica além de propor alternativas de intervenção que incluam a participação das crianças?

Por sua vez, qualquer resposta/proposta a esta pergunta, terá que levar em conta: "Quais são os assuntos comuns que compõem o campo de interesse das crianças que frequentam a escola pública, no tocante ao ensino da língua inglesa?"

Nesse sentido, a proposta de intervenção a ser concebida, em decorrência da investigação, e complementando-a, visa:

a) Compatibilizar os conteúdos propostos no currículo oficial para o ensino de língua inglesa com assuntos do interesse dos alunos;
b) Organizar esses temas do interesse dos alunos sob a forma de uma lição, e como base para a elaboração de eventuais estratégias didáticas que os trabalhe e acrescente com conteúdos pedagógicos relevantes para o ensino de língua inglesa, considerando a inclusão de estratégias culturais oriundas do entorno social dessas crianças, e especialmente no referente às possibilidades de contacto que as mesmas podem vir a traçar com a língua, de modo a minimizar ao máximo os fatores de exclusão social e insucesso escolar.
c) Propor uma intervenção nas escolas públicas para o ensino de língua inglesa, ao nível municipal, que proporcione a possibilidade das crianças agirem como atores principais, bem como dos professores colocarem-se como interlocutores capacitados para este fim
d) Propor a monitorização desse processo de modo a afinar e melhorar a proposta inicial
e) Propor a avaliação desta intervenção com as crianças e os professores envolvidos, de modo a perceber o seu interesse, viabilidade e expansão.

Por conseguinte, no segundo momento deste trabalho, referenciado aos contributos das Ciências da Educação, da Sociologia de Infância e da Linguística Aplicada, apresenta-se o projeto de intervenção concebido, incluindo a proposta de recursos pedagógicos. Compreende-se que, através desse projeto seja possível proporcionar, fundamentalmente, uma base de conteúdos e desenvolvimento de

competências comuns de língua inglesa, tanto linguísticos quanto sociais, com o objetivo de construir condições para que os estudantes rumem ao nível B1 da classificação do quadro comum europeu de línguas (CEFR, 2001).

3. Organização da dissertação e seu conteúdo sumário

De forma a compreender as relações entre Infância, Educação e Sociedade que ocorrem em contexto escolar, particularmente no caso dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental, e por relação com os objetivos já mencionados, o texto da presente dissertação apresenta-se estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo refere-se ao aprofundamento teórico-concetual da temática do ensino de língua inglesa na escola pública por referência ao domínio da Infância, Educação e Sociedade, mas trará contributos da literatura científica nacional e internacional de outros campos disciplinares como a Psicologia da Educação e da Linguistica Aplicada.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada nessa investigação, sendo a recolha de dados efetivada através do uso da análise documental, de entrevistas a docentes, de inquéritos aos discentes, descrição dos processos de análise de conteúdo qualitativa e quantitativa e questões éticas associadas.

No terceiro capítulo apresenta e caracteriza o contexto onde se realizou a investigação indo desde os enquadramentos documentos legais à caraterização da cidade de Guarujá, das escolas selecionadas, das turmas e dos professores aos programas e materiais relativos aos ensino da língua inglesa para os 6º e 7º anos. Será apresentada também, para efeito de comparação, a estrutura comum de escolas privadas de idiomas, para a melhor compreensão do funcionamento das aulas de inglês nesse contexto, e daí lançar as bases organizacionais aos quais o projeto visa simular.

O quarto capítulo, intitulado "*Is it really happening*?" - *A Participação, o interesse e a proficiência linguística*, será dedicado ao estudo dos modos como o currículo da língua inglesa acontece em sala de aula, considerando as informações trazidas pelos professores nas suas entrevistas e as contribuições das crianças sobre o ensino e aprendizagem da língua e seus contextos sociais através das suas respostas aos inquéritos. A análise das opiniões de professores e alunos e suas relações com os materiais didáticos utilizados na cidade no tocante à sua pedagogia, objetivos de avaliação e oportunidades de participação, permite sistematizar uma conjunto de

problemas e antever a elaboração de abordagens e estratégias de participação para responderem a esses problemas, possíveis de serem aplicados numa futura intervenção.

O quinto capítulo, intitulado "*What could happen?",* descreve um projeto sócio-educacional elaborado para utilizar as participações das crianças em escolas públicas. Mediante o contributo da linguística aplicada, a elaboração da lição do material didático visa explorar pedagogicamente, tanto na sua temática quanto no seu objetivo, os contributos das crianças identificados no inquérito proposto. Delimitam-se ainda os objetivos específicos e a descrição das etapas do projeto e sua formulação, evidenciando a pertinência da intervenção proposta; a descrição detalhada da organização do mesmo; o cronograma da sua implementação; o plano de investimento e de financiamento, caso este seja obtido, que evidencie condições necessárias e recursos a alocar; bem como a projeção das possibilidades e constrangimentos de ordem operacional e as possibilidades de monitorização do projeto.

Por fim serão apresentadas as Considerações Finais, refletindo-se sobre o contributo da dissertação para o desenvolvimento de competências na língua inglesa e para a visibilidade da intervenção em Ciências da Educação.

CAPÍTULO 1.

A participação das crianças como estratégia pedagógica na aprendizagem de idiomas - fundamentação teórica

A concepção sócio-histórica das crianças como categoria de infância e o conhecimento de seus processos e representações passou, de inexistente, sendo estas ”aqueles que não têm a palavra, segundo a origem etimológica *in-fans*, aquele que não fala como citam Durkheim e Buisson” (Sirota, 2001: 9), ou apenas adultos em miniatura no século XII (Ariès, 1962), a ser reconhecida e amparada por direitos amplos “de participar em assuntos públicos e ter voz em relação às decisões que as afetam” como descrito no artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (CDC, 1989) (Prout, Simmons & Bircha, 2006: 75).

Muito se discute o quanto o papel da criança na sociedade tem mudado através dos tempos, e esta discussão incide, muitas vezes, sobre as oportunidades de participação que lhes são proporcionadas, tanto no âmbito da construção dos seus direitos, quanto de sua participação na construção pedagógica. “Hoje é um lugar comum sociológico ressaltar que vivemos em um período de rápida mudança social, (...) e a reflexibilidade, é necessária para criar instituições responsáveis e flexíveis requeridas pela modernidade.” (idem: 76). Esta reflexibilidade traduz-se em uma prática onde diversos atores são chamados a opinar sobre os diversos aspectos da vida social onde se inserem, desde atendimentos médicos até pesquisas de *marketing*, e as crianças têm vindo a ser convocadas para contribuir neste processo (Ibidem).

Esta oportunidade sócio-histórica de participação e seus possíveis desdobramentos na área educacional serão o principal interesse desse capítulo - procura-se levantar e explorar as diferentes contribuições da Sociologia da Infância (SI) e das Ciências da Educação (CE) em busca de identificar e descrever a reforma educacional em conjunção com as orientações pedagógicas da linguística aplicada e a participação das crianças nos processos da ação escolar. Visa-se a prospecção de uma lógica de utilização de pressupostos linguísticos para o ensino de idiomas rumo a um aprendizado sócio-educacional pós-metodológico (Kumaravadivelu, 2001) coerente e inclusivo, enquanto se explora e discute como estas prospecções de participação possam acrescentar no quadro complexo do sucesso escolar, mais especificamente na disciplina de língua inglesa.

1. Contributos da sociologia da infância. A importância da participação.

1.1. As crianças como atores sociais e cidadãs

O já citado trabalho de Ariès (1964) descreve a jornada rumo à evolução da conceptualização das crianças de total excluído até um cidadão de direitos assegurados por leis na sociedade moderna ocidental. Apesar disso, como definiu Durkheim (2001), um facto social de aparente visibilidade é que a formulação de políticas públicas, o exercício da cidadania e a própria representatividade de grupos diversos sofrem a influência de diversos impactos geracionais.

A categoria da infância é uma das mais prejudicadas, já que "as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos" (Sarmento et al. 2007: 184). Isso vem a ocorrer devido à visão adultocêntrica que lhe atribui uma aparente e natural inabilidade de decisão na vida pública, fruto de uma concepção de cidadania clássica, cunhada por TS Marshall (Idem: 183 e 186). Um exemplo claro disso é o facto de não lhes ser atribuído o direito básico do cidadão: o voto, e dos seus direitos de participação só terem sido reconhecidos com a CDC (1989):

> A infância foi construída historicamente, nos últimos séculos, através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política. (idem: 184)

A SI veio alargar o campo de estudo sobre as crianças já que, reconhece o seu papel ativo na produção da sociedade, considerando-as atores sociais porque sujeitos de conhecimento, (re)produtoras de cultura e de sentidos próprios (Rocha, Ferreira e Vilarinho, 2000) através de negociações e interações com o mundo dos adultos - as crianças têm uma vida cotidiana repleta de interações sociais pelo que as questões e análise dos fenómenos da educação não deve se reduzir somente às instituições tradicionais que dela se encarregam – a família e a escola (Corsaro, 2003, Sirota, 2001, Ferreira, 2002, Sarmento, 2002).

Uma vez lançado este novo olhar que toma a sério as crianças e os seus contributos para a produção da sociedade, deixando de ser vistas como seres a-sociais, passívos e simples objetos de socialização, também a noção de infância passou a ser assumida como uma variável da análise sociológica que deve ser "vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não um elemento natural dos grupos humanos, mas como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número

de sociedades" (James, Prout, apud Sirota, 2001: 19). É neste enquadramento concetual, e na assunção das crianças como atores sociais, que se reconhece ainda a indispensabilidade dos seus direitos como cidadã e a criação de condições efetivas para o exercício da sua cidadania, subscrevendo os pressupostos da CDC (1989). Abre-se assim espaço para a discussão em torno de suas oportunidades de participação:

> As competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais." (Sarmento et al, 2007: 190)

1.2. Adultos, crianças e a escola como "o" mundo social da infância

Falar em crianças como atores sociais e na sua participação implica, necessariamente, falar das suas relações com os adultos. Com efeito, nas sociedades ocidentais europeias, assiste-se, ao longo do século XVII em diante, à consciencialização de uma diferença entre a condição biosocial das crianças relativamente aos adultos e adultez que levaria, posteriormente, à instauração de fronteiras institucionais entre os mundos das crianças e os dos adultos e seus respetivos papeis. O reconhecimento social da incapacidade e imaturidade das crianças face aos adultos justificaria, na visão adulta, uma necessidade de vigilância e proteção dos perigos da rua, delinquência juvenil, abusos contra as crianças e exploração do trabalho infantil, e a prover à sua educação pela entrada obrigatória na escola pública, de massas a partir da transição do século XIX para o século XX.

Nesta mudança do reconhecimento no status social das crianças que gradualmente separa mundos infantis de mundos dos adultos, a infância passou a ser "considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade" (Javeau apud Sirota, 2001: 19), de onde deriva o "compromisso entre uma tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução, a única que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia" (Théry, 1998 apud Sirota, 2001: 20). O instilar desta separação social no seio das famílias, particularmente as burguesas, instigando os pais à necessidade maior de instituir convenções no intuito de protegê-las, de uma forma direta ou sob a égide institucional, sendo sua expressão máxima o espaço escolar:

> O afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência,

> à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta." (Ariés, 1962)

A partir de então, e por via da obrigatoriedade escolar decretada pelo estado moderno, o mundo escolar passa a assumir um papel central nos cotidianos das crianças que passam agora a desempenhar as obrigações e os deveres estatutários decorrentes do viver em sociedade – definidas como sujeitos aprendentes, a sua educação por via do trabalho escolar a que passam a ser submetidas na escola, na condição de alunos, palavra derivada do verbo *alĕre* em latim, que conduz etimologicamente a "aquele que se alimenta do conhecimento". No entanto, este processo de alimentação dar-se-á pela união de vários elementos, sendo um deles o auxílio do professor, em um ambiente de aprendizagem, como a escola ou outro com o mesmo fim, e fazendo uso da área da pedagogia. Este sistema veio a traduzir-se no construto social que Perrenoud (1995) designou como "ofício de aluno" - termo que designa o trabalho escolar como papel da criança, implicando que ela jogara as regras do jogo, frequentemente com conformismo e competência, sem perturbar a ordem imposta (Perrenoud, 2005; Sirota, 2003; Sarmento, 2000). O ofício do aluno expressa uma centralização nas aprendizagens e nas didáticas que as organizam, estabelecendo o curriculum, oculto ou não, e em que a atividade de aprendizagem é vista como semelhante a qualquer outra atividade produtiva.

Daí que a atribuição do ofício de aluno às crianças e a sua generalização ao grupo social da infância tenha conduzido "à alienação da condição infantil por efeito da transformação da criança e do aluno" (Sarmento, 2019: 33), numa tripla transformação:

> i) A criança cede o lugar ao aluno; ii) A identidade individual, por efeito das formas como opera o "ofício", sofre transformações profundas: desenvolve-se uma disciplina, corporal e mental, e organiza-se um tipo de discursividade que impregna as formas de comunicação e a perceção do mundo e dos outros; iii) O espaço-tempo da infância é profundamente alterado: a relação de intimidade com as pessoas e as coisas é transformada na perceção da "vida em multidão", a brincadeira cede lugar à atividade dirigida pelo adulto, os horários induzem comportamentos ritmados e cronologicamente programados, a casa e a rua cedem o seu lugar à sala de aula e ao pátio do recreio. (Idem: 32)

Acresce que uma das facetas modernas dessa ideia de vigilância protecionista vem demonstrar, ao mesmo tempo, o investimento futuro nas crianças por via da procura de inúmeras atividades de formação suplementar de caráter diverso - *Ballet*, cursos de informática, atividades desportivas diversas e o ensino de idiomas -, geralmente em escolas especializadas e em contraturno escolar, visando que as crianças,

em conformidade com o seu oficio de aluno, desenvolvam o maior número de competências e habilidades para facilitar o seu acesso ao mundo adulto do trabalho.

1.3. O ofício de aluno e a criança aluno

Perrenoud (1995) afirma que, por sua força estatutária, a aprendizagem sistemática e metódica do ofício de aluno por via do trabalho escolar está mais próximo dos trabalhos forçados do que de uma profissão livremente escolhida, e que é urgente a intervenção de uma sociologia do aluno para auxiliar as extenuantes instancias desse oficio. Às crianças se exige o trabalho em troca do aprendizado. E mais, pede-se para as crianças auxiliarem o trabalho didático, para seguir regras, para fazer silêncio, para serem avaliados – às vezes com critérios e objetivos ininteligíveis às mesmas – e tudo em um espaço fechado, durante horas a fio. Espera, com isso, produzir seres sociais (Sarmento, 2000; Marchi, 2010).

Neste sentido, ao mesmo tempo que a entrada em massa das crianças na escola dá conta de uma postura da sociedade adulta, de viés protecionista, ela é também adultocêntrica, uma vez que a escolarização assumiu contornos positivistas, alheios ao respeito pelas características geracionais inerentes às crianças, não incorporando as suas contribuições nem proporcionando oportunidades para que as elas pudessem exercer um papel ativo em sua própria educação. As crianças, vistas como seres a-sociais por natureza, apenas se tornarão seres sociais integrados e fieis à cultura vigente; portanto úteis e produtivas por via da sua conformidade na educação escolar e adesão aos modelos transmitidos. A criança boa aluna e com sucesso escolar será então aquela que "aprendeu as regras do jogo" (Marchi, 2010) e obtiveram ótimo desempenho nos marcadores educacionais pré-estabelecidos (Sarmento, 2000). Ora, se for levado em conta ainda o cotidiano sobrecarregado ao qual muitas das crianças estão inseridas, esboça-se um cenário de saturação onde apenas uma fração dos alunos "fazem da necessidade virtude," (Perrenoud, 1995) tendo a grande maioria como prática apenas o fingimento de adesão ao jogo acadêmico perante as formas de controlo e vigilância escolares (Foucault, 1995). Os desagrados e a fúria ocasional dos jovens atores (Perrenoud, 1995), interpretadas como mau comportamento e indisciplina serão severa e prontamente punidas de modo a restabelecer-se a ordem escolar e a afirmação do papel esperado do aluno.

A consideração das crianças como atores sociais aportada pela SI, requer não esquecer é que "apesar de durante muito tempo a criança ter sido reduzida na escola ao

papel de oficiante do ofício do aluno, essa criança pulsa por detrás da sua condição social e institucional" (Sarmento, 2019: 46). Isso significa dizer que ela tem os seus próprios interesses e aspirações; significa também que quando chega à escola já é portadora de saberes e experiências e que não se trata nem de um ser vazio nem passivo face aos saberes e fazeres escolares. Significa ainda que, tendo interesses particulares, muitas crianças aprendem a gerir estrategicamente os seus papéis na escola ora como alunos, ora como crianças, participando ativamente nestas duas culturas e procurando corresponder às expetactivas esperadas pelos professores e pelos seus pares. Agir como ator social neste limbo requer assim uma aprendizagem de ambos os ofícios – aluno e de criança -, o seu domínio e o seu uso adequado perante as circunstâncias (Marchi, 2010; Sarmento, 2000; Sirota; 1998).

O reconhecimento dos saberes, fazeres e sentires que as crianças têm e a sua ressignificação pedagógica traduz-se em uma oportunidade essencial de respeitar os seus contributos e valorizar a sua participação no ambiente escolar. Esse posicionamento de escuta e incorporação das propostas e contrapontos elaborados pelo prisma infantil, expressando aspectos de sua cultura e visão de mundo poderia tornar os processos de aprendizagem mais significativos e mais participativos para elas. Para Freire (2011), este assunto é de caráter urgente para as instituições escolares valorizarem e aplicarem dentro dos seus muros, já que são as escolas que têm "o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, como também de discutir com os alunos a razão de ser deles para com o ensino dos conteúdos" (idem: 31). Esta necessidade ética dos professores inscreverem a autonomia dos educandos nos parâmetros do oficio do aluno, já se constituiria em um passo firme na direção da prática de ouvir as crianças.

1.4. Culturas pedagógicas e participação infantil

Este modo de agir, onde a participação norteia os rumos pedagógicos, não é inédito e encontra ecos nas experiências relatadas acerca da escola nova de Ferriére, que desde seu manifesto, abria este espaço participatório às crianças. A ideia central era, justamente, criar outras condições onde as crianças pudessem ter as vivências pedagógicas e sociais, mas respeitando o sentido que estas atribuem aos seus mundos:

> A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se:

> condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constrangem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de motu próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente." (Ferrière, s/d: 12-13).

Apesar dessas experiências acima serem relativamente bem sucedidas no projeto emancipatório da infância em concordância com as noções trazidas pela SI, propondo soluções e entendimento para o sentido que os alunos dão para o trabalho cotidiano em seu ofício, por que não se encontra nos dias de hoje escolas deste viés em todas as esquinas de todos os países?

Citando Foucault, que afirma que "a historicidade que nos domina, é belicosa e não linguistica" (Foucault, 1998: 8), uma possibilidade de resposta seria a ausência de um reconhecimento da sociedade neo-liberal (Assis Peterson e Cox, 2013: 155) em admitir a capacidade formativa crítica de um educando como essencial para o seu desenvolvimento em um mundo globalizado, com viés imperialista (Phillipson, 1992), mercantilizado e com consequências práticas de condicionar o currículo oculto do ensino à pura inserção e manutenção de postos no mercado de trabalho, uma vez que a educação "se tornou uma passagem obrigatória para ter acesso aos diplomas e ao emprego" (Perrenoud, 1999: 21). Os sistemas de educação tornam-se assim elementos indispensáveis para a formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico (Harbinson e Myers, 1964). Assis-Peterson e Cox (2013) confirmam essa hipótese imperialista ao citar o domínio das nações centrais sobre as periféricas, essas últimas submetidas aos interesses da(s) primeira(s). E se esses interesses forem predominantemente oriundos da relação do capital humano com o mundo dos negócios, é estipulado, portanto, um valor econômico para a educação. (Schultz, 1973).

Outro motivo para tal seria que os diversos profissionais envolvidos na educação das crianças não conseguem reconhecer as competências que elas mesmas demonstram (Giddens, 1989), ou por vezes, nem têm oportunidade de demonstrar. Este conceito encontra ecos na crença popular que por vezes indaga: como é que aqueles que são considerados como não tendo ainda uma palavra política podem construir as suas competências, tanto politicamente como no direcionamento do seu ofício de aluno? Essa pergunta pode ter respostas de várias vertentes, que podem, se essa for a intenção, ser retransmitidas para dentro do espaço escolar. Dewey ressalta que:

> Este ponto de vista comumente adotado subentende a afirmação da idade adulta como fim último do desenvolvimento, como um alvo fixo a ser atingido, como um padrão estático ao qual se julga a criança. Essa visão incorre em duplo erro por acreditar que possa existir um estado de não desenvolvimento e por não enxergar as qualidades intrínsecas da infância. (Dewey, 1959: 44-46)

Em um artigo de Patrick Rayou (2000), por exemplo, o autor evidenciava algumas crianças atores sociais exercendo seu oficio de criança e desenvolvendo suas competências políticas em ambiente escolar, o que pode indicar um caminho para o uso dessas competências em conjunção com uma esfera educacional.

No mesmo sentido, Sarmento cita Chawla (apud Sarmento et al. 2007: 198) que também chama a atenção para as barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e "a forma [redutora] como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade (…) das competências dos mais novos neste âmbito" (Idem: 191). Assim, em busca de transpor tal barreira, cabe perguntar, tal como Kay, Tisdall, Davis, Prout e Hill (2006) "Crianças, Jovens e inclusão social: participação para quê? Somando a isso Perrenoud (1995) posta ainda uma pergunta complementar pertinente: em termos práticos, como de facto serviria o incentivo à participação das crianças em todo o contexto escolar? Diferentes estudos têm-se dedicado à temática da participação infantil, reconhecendo as dificuldades da sua abordagem e aprofundamento ((Dahlberg & Moss, 2005; Sarmento, 2005; Moss, 2009; Bae, 2009; Fernandes, 2009; Percy-Smith & Thomas, 2010; Tomás, 2011 apud Agostinho, 2015: 75), e concluindo que as respostas são múltiplas.

Em se tratando de estimular a sua aplicação prática e direcionando esta participação rumo ao combate do insucesso escolar, cabe à investigação acerca do uso efetivo da participação infantil nas estratégias em sala, na reorganização do espaço escolar e na formação dos professores. Apesar de Armstrong e Galloway (1996) criticarem a ideia de que as crianças estejam sempre "em necessidade", Wynes (2012) ressalta que este é o momento ao qual os adultos devem interferir, construindo com as crianças as formas de fazer, usando as suas experiências no processo, costurando alternativas para atenuar a relação entre o poder e a disciplina com a importância que a cultura infantil possa ter na busca de uma produção de voz da infância, proporcionando elementos para minimizar os efeitos da dicotomia entre os papéis designados às crianças em cumprimento de seu ofício de aluno. Em suma: porque criar às crianças a oportunidade de participar? Primeiro, porque participar é uma ação inerente e um direito inalienável à própria existência e vitalidade das crianças, e seu exercício abre as portas para uma educação com sentido para elas, mais democrática e inclusiva, que não pode

mais ser negado nos dias de hoje: “neste interesse comum das áreas em conhecer e reconhecer as crianças e ‘ouvir suas vozes’, admitimos que para a educação não é suficiente conhecê-las – isto é o “ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica” (Cerisara, 2004: 37).

Esses indicadores para a prática pedagógica tomam um valor redobrado em se tratando da ampla discussão a respeito do fracasso escolar, especialmente se for levada em conta a noção de fracassos escolares, no plural. Charlot diz que este problema deve ser abordado nas singularidades individuais dos atores envolvidos e, portanto, “o que se deve descobrir são as causas do fracasso individual” (Charlot, 1996: 49), tornando urgente o reconhecimento do tão mencionado desinteresse que a maioria dos alunos apresenta durante o seu percurso escolar como um dos maiores motivos para isso, dado que a ausência do sentimento de pertença também é um dos fatores que levam ao abandono escolar (Piletti, 1986). Neste cenário constitui-se a segunda resposta à pergunta anterior: a participação das crianças pode ser incorporada às abordagens e estratégias pedagógicas para combater o desinteresse, dado que ela poderia vir a ser trabalhada em quatro esferas que viriam a promover a participação: atrair a atenção dos alunos; dar a cada um a possibilidade de estabelecer e alcançar os seus próprios objetivos; favorecer a avaliação constante, pelos próprios alunos, do progresso alcançado e, por fim, possibilitar a discussão e os debates (Piletti, 1986: 74).

Para exemplificar tal comportamento sob a luz da sociologia, Charlot declara que para alguns jovens, a escola simplesmente não faz sentido porque “o mais interessante é o que ocorre no exterior da escola. É lá que se aprende a verdadeira vida porque a escola é legal, mas o que é pra ser feito manualmente ela não serve” (Charlot, 1996: 55). Há ainda outros grupos de jovens que ostentam graus diferentes de motivação para frequentar a escola e consequentemente engajarem-se no que lhes é ensinado:

> Existem ainda dois tipos de jovens, os absortos em problema sociais e os que acham que o futuro lhes trará sabedoria. Para outros, a escola faz sentido, mas de uma maneira que não provoca uma mobilização em torno da escola. E há outros que dão sentido pontual a escola, a escola só serve para aprender tal coisa, uma disciplina talvez. (Charlot, 1996: 55).

Então, para proporcionar mais interesse às crianças e jovens é essencial incluir seus próprios assuntos, tornando a experiência escolar mais significativa e atrativa, rompendo a distância existente entre os ofícios de aluno e criança. Mas para isso, deve-se investigar quais os motivos que levam alguém a participar e como promove-los. Em

se tratando de crianças, ainda não há indicadores claros para tal aferição, pois ainda se trabalha com os indicadores adultos que pontuam que a grande questão acerca desse tema é se a participação ocorre em decorrência de escolhas racionais ou de incentivos mútuos (Prout, Simmons e Bircha, 2006), uma vez que isto pode explicar o quanto as crianças se envolvem nas atividades e a qualidade destas interações, de forma passiva (não participa mas faz o requerido); Ativa (Participa e faz o requerido); Semiativa (participa, mas não faz o requerido); Semipassiva (Não participa e faz o mínimo).

2. Contributos das Ciências da Educação: propiciar as oportunidades de participação às crianças?

Sirota (2001) chama a atenção para a necessidade premente de uma mescla disciplinar e metodológica para a dinamização de abordagens e estratégias capazes de inserir as crianças como atores sociais, dando conta que "a emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das ciências sociais quanto entre subdisciplinas" (idem: 10).

Desde a segunda metade do século passado, as CE consolidam-se como uma subárea das ciências sociais, e os seus contributos multireferenciados encontram suporte em diferentes áreas científicas (Chizzotti, 2016, p 1566) como a filosofia, a psicologia e a sociologia, bem como da própria ciência da educação enquanto disciplina *mater*, cuja união e complementaridade é essencial para compreender e explicar a complexidade dos fenómenos educacionais. Neste sentido, e em ligação com os contributos apresentados anteriormente, serão agora abordadas questões que merecem atenção prioritária por referência à participação das crianças em sala de aula e às principais barreiras que lhe impõem – o ambiente escolar e a formação de professores –, fundamentais para a minimização de seus efeitos – o insucesso escolar – e, mais especificamente, a mitigação do desinteresse.

A partir de outras áreas, teorias foram propostas na esperança de conceituar a participação das crianças. Maslow (1954) propôs um quadro onde hierarquiza as motivações de acordo com necessidades individuais que só vão acontecendo na medida em que a anterior é realizada (cf. Anexo 1). A teoria de Scott (apud Prout et al, 2006), por exemplo, em certa medida concorda com Maslow e acrescenta a pressuposição de

que as pessoas vão-se comportar para maximizar seu benefício individual (apud Prout et al, 2006: 78). Já Whiteley e Seyd (1992, 1996, 1998; Whiteley et al, 1993) combinam a psicologia social e explicações de escolhas racionais no seu modelo de incentivos gerais, que trazem fatores como incentivos coletivos, incentivos expressivos, altruísmo e normas sociais. A teoria MIT (Mutual Incentives Theory), de Bircha e Simmons vai além e considera tanto os fatores coletivos como os individuais (Prout et al, 2006: 78): o primeiro factor seria um desenvolvimento da teoria da troca social (Homans, 1961, 1974; Blau, 1964; Ekeh, 1974; Molm, 2000, 2003; Alford, 2002), e presume que as pessoas são motivadas por recompensas individuais e punições; a segunda, foi desenvolvida a partir da teoria da cooperação social, especialmente da teoria de jogos (Sorokin, 1954; Axelrod, 1984; Argyle, 1991; Vugt et al, 2000), e combinadas na teoria MIT descreve que as pessoas podem ser motivada por três variáveis: objetivos compartilhados, valores compartilhados e senso de comunidade (ibidem: 79).

No entanto, apesar de Verba et al (2000 apud Prout et al, 2006: 80), dizerem que fazer parte de algo - isto é ter o sentimento de pertença - faz as pessoas se sentirem bem consigo mesmas, Prout, Simmons e Bircha alertam que existem limites para a participação, bem como diferentes graus de engajamento e, para isso, enumeram os tipos de pessoas que são participativas, e outros que simplesmente não são:

> Existem quatro tipos de ativistas, e um tipo menos participativo. Primeiro há os publicitários (em tradução nossa) que são muito ativos e confiantes em sua participação. Eles lideram. Segundo há os soldados rasos. São bem comprometidos e ativos, mas preferem contribuir do que liderar. Terceiro há os escrutinadores, esses preferem pensar do que agir. Quarto há os participantes habituais, que se guiam por normas internas. Participar é parte de um programa estável de participação. Mas geralmente eles não se envolvem com a organização das atividades. Por fim há os participantes marginais, que geralmente ficam pouco tempo com o grupo e são menos ativos. São geralmente descomprometidos e inativos. (Prout, Simmons e Bircha. 2006: 82 e 83)

Assim, a ideia de utilizar a participação como dinamizadora educacional é interessante em maior ou menor grau, mas o problema a enfrentar no futuro é que há ainda três grupos de pessoas consideradas não participantes. Primeiro, há os que ficam a margem, mas não decidem participar. Geralmente eles são positivos quanto a fazê-lo, mas apesar de não acharem o preço da participação alto momentaneamente, falta-lhes a motivação necessária, isto é, os benefícios e a motivação coletiva, mas com o encorajamento certo, podem ser persuadidas. Segundo, há os que se sentem alienados. Terceiro os que são simplesmente apáticos. É uma minoria, mas participar está simplesmente fora da sua conjectura natural. (Ibidem: 83). Ainda assim, os autores

afirmam que só isso não é o suficiente para explicar o que faz as pessoas participarem e continuarem participando. É necessário, ainda, ligar estas teorias com outros aspectos, formando uma corrente que dá nome a uma teoria - a teoria do modelo da participação em corrente envolve recursos, mobilização e dinâmicas. Os elos da corrente não são sequenciais, podem-se retroalimentar e os autores alertam para o importante fato de que as competências para participar podem ser treinadas, assim como a confiança (ibidem: 84).

Alguns destes elementos podem contribuir para estimular a participação em salas de aula. O professor e os pares dos próprios alunos, por exemplo, são vetores chave nesta equação. Prout, Simmons e Bircha (2006) sugerem, após uma análise qualitativa, que a proximidade do individuo na própria rede social pode influenciar o recrutamento para a participação em vários contextos. Não importa só que a pessoa seja convidada a participar, mas sim quem a chama (idem: 86) e, isso acontecendo, o grupo pode vir a influenciar a transformação da motivação das pessoas com o tempo, tal como se a experiência for positiva o grupo pode desenvolver um maior compromisso com a participação (Ibidem: 87). Portanto, o professor e o entorno físico e social das crianças constituem-se como elementos chave para a participação (Piletti, 1986: 80).

2.1. O ambiente escolar

O ambiente escolar exerce influência definitiva no comportamento e aprendizagem das crianças e a sua relação com o fracasso escolar (Charlot, 1996: 50). Babette Harper reforça Ferrière ao atestar que as crianças, ao chegarem pela primeira vez à escola, se deparam com um mundo novo onde várias transformações incidirão sobre a sua autoestima e comportamento. De entre as possíveis novas realidades nesse novo mundo, encontrarão:

> Um mundo à parte, fechado e protegido onde estarão depositadas; um mundo separado da vida, onde não há sol, animais, plantas; um mundo de ritos imutáveis de repetição monótona; um mundo de silêncio e imobilidade, onde deve se deixar estar por horas; um mundo onde o papel de cada um estão previamente determinados; um mundo onde só é permitido falar bem, que cerceia a fala espontânea; um mundo onde só é permitido o que não é proibido; um mundo de comunicação artificial; um mundo de punição e castigos; um mundo similar a uma corrida com obstáculos que devem ser transpostos na forma de avaliações e trabalhos; um mundo com conteúdos estranhos que não lhes tem nenhum significado; e por fim um mundo de adultos estranhos, que difere em algum ponto quanto ao ambiente frequentemente acolhedor e afetivo da família. (Harper et al, 1982).

Em acordo com Harper, Foucault reforça o peso da historicidade desta relação ao lembrar que "a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância que são inerentes à criação da ordem social dominante" (Foucault, 1993), e Dewey (1971) prega que "uma organização menos militaresca e formal das salas de aulas pode ser útil para favorecer um clima favorável às individualidades" (Cunha, 1994: 69), e à participação em aula, como decorrência. Em teoria, muitas dessas condições históricas poderiam ser contornadas se se criassem condições pedagógicas para que as crianças misturassem os seus mundos sociais e as suas culturas às da escola, e se o ato de participar, em seu pleno sentido democrático, afetasse problemas como a fala condicionada e a comunicação artificial, uma vez que "a participação estimula o interesse pelo assunto." (Piletti, 1986: 47).

Ora esse encontro ideal nem sempre acontece, mesmo sendo a escola dotada de amplas condições para fazê-lo pois "a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação." (Sarmento et al, 2019: 189; Phillipson, 1992). Assim sendo, para que o exercício da participação infantil ocorra, dois elementos fundamentais e intrínsecos devem incidir sobre o ambiente: a reforma física do espaço escolar e que as crianças sejam postas no centro da ação pedagógica (Perrenoud, 1999: 9). Perrenoud chama estas reformas de reformas de primeiro e terceiro tipo, respectivamente, e chama a atenção para a importância da última:

> As reformas de estrutura e de programas são legítimas, mas elas só dão frutos se acompanhadas por novas práticas. Toda reforma importante é em última instância uma reforma de terceiro tipo (Perrenoud, 1990) que se dirige aberta e institucionalmente para o cotidiano dos alunos e professores nas classes e nas escolas. (Perrenoud, 1999: 12).

Já Chawla (apud Sarmento et al, 2007) tendo a sua atenção voltada para o primeiro tipo de reforma, reforça que as tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos podem constituir um empecilho para a participação devido ao seu planeamento, fruto de estilos de negociação que, em geral, "não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças" (Idem: 191). Esse planeamento, em se tratando de uma sala de aula padrão de uma escola pública, está sujeito a influências de forças das mais diversas ordens, sendo estas sentidas até na mais básica organização territorial das cadeiras onde os alunos se sentarão. Foucault revela em seus estudos sobre as relações de poder que "a disciplina é um tipo de organização de espaço. É uma

técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório" (Foucault, 1998: XVII). A escola, enquanto espaço de conflito pedagógico e político, pode então facilitar ou complicar a participação dos alunos - os atos de organização do espaço físico, desde os mais básicos, como "condições favoráveis diversas, higiene e estéticas" (Freire, 2011: 64), até a própria organização das mesas em círculos, que poderia facilitar o contato visual entre os participantes e um professor atuando como mediadores em detrimento da tradicional organização em fileiras, procuram historicamente "adestrar o corpo" do educando. (Foucault, 1998: XVI)

Outro aspecto fundamental da organização espacial das escolas, favorável ou impeditivo do exercício da participação é o número de alunos presentes numa turma (British Council, 2015: 9). O cálculo aqui assenta numa lógica matemática do numero de pessoas participando x duração de uma aula, em que "quanto menor for o número de alunos em sala, melhores serão as interações e atenções proporcionadas pelo professor a cada aluno" (Pereira e Peres, 2011: 15). Vale ressaltar que este factor se torna ainda mais grave se for levado em consideração que, neste cenário de educação semibancária onde "o educador tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se" e "não forma, domestica" (Freire, 2011: 56), as crianças podem ter empreendido esforços diversos para locomoverem-se de casa a escola, por vezes a pé e sob chuva, em troca de meros dois minutos de fala, onde um minuto ainda lhes foi tomado[1]. Neste sentido,

> À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças." (Sarmento et al, 2007: 190)

Deve-se ainda acrescentar nas reformas de primeiro tipo, a constatação de que a implementação de espaços outros no ambiente escolar pode estimular a participação das crianças. Dewey (1959) cita o uso de laboratórios, oficinas e espaços onde se possam desempenhar jogos e dramatizações e as vantagens que eles podem causar na aprendizagem das crianças por trazerem novidades e oportunidades de participação diferentes das já cotidianas, as quais costumam ver em sala de aula (Cunha, 1994: 54).

[1] É de suma importância salientar que em escolas de idiomas, a formação de turmas constituídas de 1 a 12 integrantes são comuns e bem-sucedidas há muitos anos, e suas estruturas físicas refletem esta prática, como se comprova nestas fotos (cf. Apêndice 2) da escola de idiomas American View Idiomas LTDA na cidade do Guarujá, no Brasil, que foi escolhida a melhor da cidade por voto popular dos anos de 2017 a 2020 (cf. Apêndice 4).

Outro fator de bloqueio à participação se dá conceitualmente em consequência das relações entre quem exerce o ofício do aluno com os profissionais envolvidos na educação, e em especial, os professores. Freire alerta que "o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola" (Freire, 2011: 62). Mas estão os professores devidamente preparados para reconhecer as oportunidades de participação que se apresentam em sala de aula e munidos de estratégias pedagógicas eficazes para estimular os alunos a participarem? Isto é, a colocar os alunos no centro da ação pedagógica, promovendo dinâmicas educativas pró-crianças? Sarmento define assim esta centralidade:

> A promoção de dinâmicas educativas assumidamente *pró--criança*, ou seja, onde o mote de intervenção seja a criança, as suas necessidades e os seus direitos, apostando-se assim em intervenções atentas à diversidade cultural e à identidade de cada criança e afastando-se, por conseguinte, do palco da escola, as lógicas massificadoras e uniformizantes, que promovem, alimentam e reproduzem a desigualdade e selectividade social. Estas intervenções e dinâmicas sustentam-se de um aparato organizacional adequado e rompem com as estruturas instituídas e formalizadas no modelo secular de escola. (Sarmento et al, 2007: 201)

Um olhar para a formação dos professores pode fornecer alguns elementos para continuar esta análise.

2.2. A formação inicial, a formação continuada de professores e a interação

Incorporando a ideia de participação como parte da interação, Piaget (1976) já na primeira metade do século XX esboçava a sua Teoria Interacionista, onde acreditava que o desenvolvimento das crianças se dava pela interação com os adultos, o que levaria à aprendizagem. No entanto, este processo era subordinado predominantemente a fenômenos biológicos. Já Vygotsky (2001) alargou a dimensão social desta tese, criando a Teoria Sócio-interacionista, que iguala a importância do ambiente social aos fatores biológicos, e atribui à linguagem uma função social no desenvolvimento cognitivo e social. Daí, é possível entender que é de absoluta necessidade que as crianças sejam estimuladas pelos professores a "continuarem a ser espontâneas e autênticas, coerentes com o pensar e o agir, participando ativamente da construção da sociedade" (Piletti, 1986: 245). Mas para que isso ocorra, um professor deve estar preparado para entender as particularidades dos mundos infantis e ser capaz de incorporar as competências das crianças ao trabalho pedagógico. Isso será possível através da formação inicial ou continuada, que possibilitarão ao educador entender conceitos fundamentais sobre esta

categoria, como, por exemplo, o facto de que "para a criança, o mundo é ordenado de maneira pessoal, é espacialmente pequeno e cronologicamente limitado e está sob o comando de sua energia afetiva e não do seu intelecto" (Dewey, 1971: 43 a 45).

Charlot (1996) confirma a relevância da interatividade na perspectiva das crianças, após revelar uma pesquisa realizada na escola pública francesa que diz que um grande número de alunos considera, em suas próprias palavras, que um bom professor é "aquele que conversa com a gente" (idem. 54) e, daí, enfatizar a relação frequente entre gostar do professor e da matéria, e consequente a mobilização e desmobilização que ocorrerá. Nesta busca por entender como pensam e se comportam as crianças, também Vieira (1999) corrobora Charlot e aponta para a comunicação intercultural como fundamental na formação pessoal, social e profissional do docente por ser ela que possibilita o diálogo "entre todos os protagonistas do ato educativo: professores, alunos, famílias e comunidades" (idem: 359). Tudo isto talvez signifique dizer que, desta maneira, as crianças estarão no centro da atividade pedagógica. Mas o que é necessário fazer para efetivamente instaurar esta prática no cotidiano escolar?

Nóvoa (1992) alerta que não há ensino de qualidade, inovação ou reforma na educação sem uma adequada formação de professores, apesar da importância dada às escolas. Isamel-Jamati concorda e aponta o facto de "que os professores são centrais, não apenas no sistema educativo mas, mais ainda, no processo de educação" (apud Sirota, 2001: 15). Essa centralidade docente deve-se ao fato do professor deter o poder para definir as estratégias, abordagens e metodologias a aplicar em sala para atingir as demandas pedagógicas "toma[ndo] certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que os caracterizam" (Tardiff, 2002: 208). Daí que os contextos educativos, geralmente, sejam dicotômicos e tensos:

> A *Escola* procura ultrapassar as tensões que colocam a escola pública numa situação paradoxal, que, em última análise, estão centradas na dualidade de vectores que enformam o estatuto social da infância: uma, a que decorre do entendimento das crianças como seres providos de *direitos* e outra, a derivada do *dever* instituído de as educar." (Sarmento et al, 2007: 201)

Para superar esta dicotomia recomenda-se que os professores desenvolvam as suas competências reflexivas para focar na centralidade das crianças e busquem sempre atrelar significado à sua educação, pois "o sentido precede a competência" (Charlot, 1996: 49) e só assim elas conseguirão estabelecer relações não arbitrárias entre os conteúdos fornecidos pelas escolas e os já previamente enraizados neles mesmos, em conjunção com a articulação de resultados. Se esta interação humana for concretizada,

instituir-se-á a compreensão da docência como ”uma relação social educativa constituída de relações humanas” (Tardif e Lessad, 2008), aproveitando “a produção e participação das crianças em uma série de culturas de pares e o contributo delas à reprodução e extensão da cultura adulta” (Corsaro, 2003: 72), rompendo com o modelo formativo historicamente predominante na racionalidade técnica: epistemologia da prática derivada da filosofia positivista na qual o professor preocupa-se com problemas instrumentais (Schön, 2000).

Neste sentido, Perrenoud contesta a organização escolar em ciclos (1999) e Dubet afirma que “é necessário substituir a função de papéis pela experiência, onde os alunos, não se formariam mais somente na aprendizagem sucessiva dos papéis propostos, mas nas suas capacidades de dominar as experiências escolares sucessivas” (Dubet apud Sirota, 2001: 17), se tornando dinamizadores de sua própria educação, exercendo a sua autonomia neste processo.

Outros fatores importantes somam-se ainda, em maior ou menor grau, a esta educação docente reflexiva. Dentre eles pode-se destacar a formação deontológica dos professores, ressaltada por Freire como fundamental para o processo educativo: “é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos que devemos lutar” (Freire, 2011: 18). Esta ética ajuda os profissionais a serem professores reflexivos, a “compreender as diferenças como qualidade” (Gusmão, 2016: 51) e, assim, a superarem e incorporarem as diferentes características dos alunos no ambiente educativo (Ibidem: 56), promovendo a afetividade, elemento essencial na aprendizagem, como se vê em “estudos de Krashen (1987) e Brown (2000), que destacam a interdependência da lingüística, da cognição e do afeto” (Pereira e Peres, 2011: 6). Também Almeida Filho vê as “motivações e atitudes, e a aceitação de conflitos como lugares de partida para aprender o discurso humano” (idem 2015: 67), além da promoção e valorização da liberdade e autonomia dos educandos, que “na concepção Deweyana significa a autonomia de pensar, estabelecer relações entre coisas e tomar decisões” (Cunha, 1994: 69).

Nesta perspectiva reflexiva, trata-se de superar a visão negativa de alguns educadores sobre os educandos, uma vez que “a baixa expectativa por parte de professores e administradores pode influenciar negativamente o rendimento do aluno”(Assis Petersen e Lyons, 2011: 149), o que afetará negativamente a percepção que os docentes e discentes têm entre eles e, ainda mais, se for levado em consideração que “quanto mais jovens são os alunos, mais sensíveis se mostram ao relacionamento

afetivo com o professor"(Piletti, 1986: 86 e 87), retroalimentando todos os fatores acima. Em suma, requere-se a construção de um *habitus* profissional reflexivo do professor, uma "sensibilidade extra para observar mais criticamente a partir de conhecimento atualizado e princípios o esforço de aprender do aluno" (Almeida Filho, 2015: 69), tanto quando se busca formar a mesma reflexibilidade por parte do aluno que, ao concluir o Ensino Fundamental, tenha desenvolvido as habilidades correspondentes e atitudes de respeito, responsabilidade e consciência adequados à profissão que exercerá um dia (Piletti, 1986: 28), especialmente no contexto neoliberal antes mencionado:

> Ao profissional exige que seja ele mais que um professor, seja ele um educador; facto que não se restringe, portanto, às horas de permanência em sala de aula, mas diz respeito ao impacto de seu ofício sobre sua vida e vice-versa. Diz respeito ao presente e ao passado, que se intercruzam na história de vida própria e na do outro, na sala de aula e fora dela (Gusmão, 2016: 49)

Apesar do tema acerca da centralidade das crianças na educação já ser datado, Perrenoud lembra que executá-lo é muito mais complicado e, em consonância com Roldão (2017), conclama a união desta centralidade com a didática em prol de uma formação técnica completa de alunos e professores:

> Colocar as crianças no centro da ação pedagógica é um princípio já banal; resta- nos executá-lo, e, para começar, abandonar a crença "nunca fomos capazes de executá-lo". Amar as crianças e se preocupar com o futuro delas não é ainda colocá-las no centro da ação pedagógica; não é uma questão de sentimento, mesmo se o respeito e o amor pelas crianças não sejam prejudiciais, mas de didática, de abordagem construtivista da aprendizagem, da síntese entre a água e o fogo: conservar intacto o desejo de aprender estruturando as situações de aprendizagem de modo a garantir efeitos de formação. (Perrenoud, 1999: 9)

Em se tratando de ter condições pedagógicas de ensinar alguém os conteúdos que a disciplina pressupõe, Freire atrela esta competência do professor como inerente ao ambiente escolar e a prevê como o vector inicial de um processo interno de aprendizagem nos alunos quando diz que "a escola tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos" (Freire, 2011. 32). Esta chamada à excelência técnica/pedagógica justifica-se uma vez que a "escola tem como função específica formar as crianças, permitir-lhe que se aproprie dos saberes (...) e deve integrar a questão do saber e de sua transmissão" (Charlot, 1996: 49). Ora,

> Se a teoria esquece que a relação com o saber lança as suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática. Mas quando a sociologia desconhece a função

> específica da escola da transmissão do saber, ela analisa uma instituição que previamente se esvaziou de sua substancia e corre o risco de cair num relativismo impotente." (Charlot, 1996: 50)

No entanto, o que deveria ser obvio - o facto de um professor ter um bom domínio sobre as técnicas de ensino e, no caso dos professores de língua, ter uma competência linguístico-comunicativa (Almeida Filho, 2015: 35), não o é necessariamente. Assim, sob a égide de uma didática que pode estar a reproduzir um conteúdo incerto, se levanta um elemento maiúsculo do fracasso escolar/linguístico, ao menos na disciplina de língua estrangeira.

De acordo com Bourdieu (1991), o professor pode até contar com o *habitus*, que é um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo profissional ao longo do tempo e suas experiências, além de sua própria sensibilidade. Porém, é a formação técnica na matéria ensinada e na didática que permite ao professor desenvolver uma competência aplicada ao tomar as suas decisões em sala, recurso pós-metodológico conhecido como Pedagogia Situacional (Kumaravadivelu, 2001), que é "aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo explicar porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém" (Almeida Filho, 2015. 34), o que novamente acarretará na qualidade da aula que dará. Para que esta formação pedagógica seja completa e permita que o professor a utilize na prática e que possa atribuir-lhe significado, já que "uma criança não constrói conceitos simplesmente memorizando" (Vygotsky, 2001: 156), Richards e Rodgers (2001), recomendam que o professor conheça bem as abordagens, metodologias e procedimentos pré-existentes em sua disciplina. Encontra-se aqui, portanto, um cenário onde a formação inicial de professores, seja de língua inglesa ou outros, se torna preponderante e interdependente nos âmbitos de fracasso escolar quanto do aproveitamento das participações das crianças em aula. Porém, "são necessários muitos anos para pôr em prática uma renovação importante da formação inicial dos professores" (Perrenoud, 1999: 12) sendo que "a formação continuada parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo (…) e [estar] em sintonia com as reformas educativas do momento" (idem: 13).

Esta ideia é compartilhada por Nóvoa (2002), quando afirma que a educação continuada "é essencial para um bom trabalho pedagógico" (cit in Pereira e Peres, 2011: 20); uma resposta a eventuais incompletudes no aprendizado do professor, já que, por vezes, "a preparação acadêmica de futuros professores apresenta falhas severas na

Pedagogia e fora dela" (Gusmão, 2016: 46), o que, no caso dos professores de língua inglesa se agrava porque "ao concluírem o curso universitário, muitos docentes já ingressam no mercado de trabalho e podem não apresentar uma boa fluência em termos de conversação e de saberes sobre a cultura da língua" (Pereira e Peres, 2011: 23). Ainda a respeito dos benefícios da formação continuada e do seu poder para a formação completa do profissional em educação, Perrenoud (1999) elenca alguns temas essenciais que costumam ser abordados na formação continuada de professores em geral, e que, em determinado grau, poderiam viabilizar a participação das crianças em sala:

> Organizar e animar situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e inserir os pais; usar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada. (Perrenoud, 1999: 16)

Contudo, apesar de listar os benefícios que a formação continuada possa suscitar, Perrenoud alerta que os próprios professores são um elemento a se tratar com extremo cuidado neste processo, pois "é inútil querer transmitir modelos pensando que eles serão espontaneamente adotados" (Perrenoud, 1999: 8), uma vez que "quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora" (ibidem). Prossegue o alerta de que nada pode efetuar a ruptura com este hábito "a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto" (Ibidem), e que "os professores só mudam quando querem mudar seus métodos, materiais, atitudes e crenças" (Kennedy, 1999), ou seja, instaurar um clima de aceitação ao que vem de fora. Se a intenção é estipular uma cultura de utilização das participações das crianças em contextos escolares, deve-se aceitar no processo formativo dos professores a sua própria participação:

> É necessário desenvolver o sistema educacional, em larga escala, numa direção determinada, mas sem dispor de um modelo preciso de referência em direção ao qual possamos caminhar em etapas. A inovação em larga escala toma então a forma de uma "pesquisa-ação", envolvendo todos os atores do sistema em vez da difusão de um modelo completo já testado no interior de uma experiência piloto. (Perrenoud, 1999: 8)

Portanto, uma formação dos professores para a participação das crianças em contextos pedagógicos deve ressaltar que o professor, quando vivendo uma situação de formação continuada, nada mais é, naquele momento, do que um aluno que traz consigo

o excedente do *habitus* profissional, e que, se sob a sua formação incidirem os mesmos princípios que ele terá que imprimir futuramente no seu cotidiano em ambiente escolar, o aprendizado e os benefícios virão tanto pelo exemplo como pela experiência. Em suma, "na formação continuada, talvez deva-se focar mais no pessoal, do que no educacional" (Kumaravadivelu, 2001: 552), mas com o alerta de que apenas "a retórica do professor reflexivo fez muito pouco para o seu desenvolvimento" (Zeichner 1996: 201) se não houver igual preocupação com os aspectos linguísticos e pedagógicos na relação de ensino e aprendizagem em LE.

3. Contributos da linguística aplicada. Como incorporar a participação às aulas?

Apesar desta investigação acerca da participação das crianças estar inclusa em um contexto geral pluridisciplinar, ela elege como campo específico de estudo as aulas de LE, mais especificamente as de língua inglesa, que como estratégia pedagógica comunicativa aposta na participação como parte da interatividade. A área de estudo e pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de línguas é hoje uma das subáreas de estudo da disciplina conhecida como Linguística Aplicada (Almeida Filho, 2015: 12), e seus contributos acerca das oportunidades de participação nestes contextos serão indispensáveis. Rojo (2007) sumariza ao afirmar que a linguística aplicada se ocupa em investigar problemas de uso da linguagem, socialmente relevantes e contextualizados para a elaboração de conhecimentos úteis aos participantes sociais neste contexto (Rojo, 2007: 1761).

Diversos assuntos tratados antes nesta dissertação são reeditados sob o prisma da linguística aplicada para o ensino de línguas. A participação das crianças é um assunto recorrente, pois ao fazer uso dela, prescreve-se um antídoto para a prática linguística conhecida como estruturalismo ou behaviorismo, que de forma simplificada consiste em ensinar a língua por regras, sem o contexto social. Em um contexto estruturalista, "a língua é assim um objeto ideal falado por ninguém" (Assis Petersen e Cox, 2007: 37).

Neste sentido, Vygotsky (2001) sustenta que a interação social é fundamental no desenvolvimento cognitivo e Cameron lembra que a herança behaviorista de trabalhar à exaustão as quatro habilidades de ensino de língua – ler, escrever, falar e entender - separadas para crianças deve ser repensado, por ser abstrato, já que crianças só aprendem com sentido (Cameron. 2001). Esses contributos levaram Moon (2000) a sistematizar que para ensinar as crianças deve-se:

> "Criar uma necessidade real e desejo de aprender inglês; Proporcionar tempo suficiente com a língua; Proporcionar exposição a um insumo variado significativo, com foco na comunicação; Proporcionar oportunidades para as crianças terem experiências e contato com a nova língua; Proporcionar muitas oportunidades de prática em diferentes contextos; Criar uma atmosfera amigável em que a criança possa correr riscos e usufruir uma nova língua; Proporcionar feedback (retroalimentação) quanto aos aprendizados; Ajudar a criança a perceber os padrões linguísticos do idioma; (Moon, 2000: 10)

Dentre estes, quando se trata da questão de envolver as crianças em contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca-se o papel central da interação com o professor o ato de "criar uma atmosfera amigável em que a criança possa correr riscos," o que leva a participação a ganhar peso redobrado, por poder utilizar-se das contribuições dos mundos sociais e culturais das crianças, o que faz Rocha alertar para os efeitos nefastos da negação da participação ao ressaltar que "negligenciar a participação, significaria negligenciar o projecto e a intenção do sujeito e sua intenção na comunicação" (Rocha, 2009: 257):

> "O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da enunciação social dessa expressão, (...) assim, a personalidade que se exprime, apreendida por assim dizer,do interior, revela-se um produto total da Inter-relação social. A atividade mental do sujeito constituí, da mesma forma que a expressão exterior, um território social." (Bakhitin e Volochinov, 2012: 121)

Mas como promover esta participação, ainda mais buscando uma maneira para que ela seja produtiva linguisticamente? Almeida Filho (2015: 36) tem dúvidas se o professor consegue articular os seus conhecimentos com as necessidades, por isso, Richards e Rodgers (2001) e Kumaravadivelu, (2001) sugerem que para pautar as suas decisões, o professor conheça a fundo as abordagens, metodologias e procedimentos que o ensino de LE traz historicamente, que definem-se por:

> Uma abordagem é um conjunto de assunções correlativas lidando com a natureza do ensino ou aprendizagem de língua. O Método é um plano geral para a ordenação de um material linguístico, baseado em uma abordagem. Abordagem é axiomático, método e procedural. Dentro de uma abordagem pode haver vários métodos. Os procedimentos são o que ocorrem em sala para se alcançar um objetivo. Podem ser truques, estratégias ou artifício, e devem estar em consonância com as abordagens em métodos. (Anthony apud Richards e Rodgers, 2001: 19)

A partir deste conhecimento, o docente vai obter a autonomia de criar ou adequar os procedimentos a um viés que favoreça a criança como centro da aprendizagem através da participação linguística, do qual a mesma se torna parte indispensável da aula, e este ganha relevância linguística se for feito na língua alvo (Swain, 1995). Para este fim há três tipos de abordagens em ensino de LE e ao utiliza-

las, serão desenvolvidas diferentes competências: a primeira é a Abordagem Estruturalista. Esta enxerga a língua como um conjunto de sistemas estruturalmente relacionados para se atingir os objetivos, geralmente definidos em unidades fonológicas; unidades gramaticais (construção de sentenças); operações gramaticais (como adicionar e transformar); e itens léxicos (palavras de função e estrutura). O método áudio-lingual representa bem esta abordagem (Richards e Rodgers, 2001: 21) e geralmente ocorre em um padrão de apresentação-prática-produção (Tomlinson, 2011: 21). A segunda é a Abordagem Funcional ou Comunicativa que é aquela que oferece "uma visão funcional" (Ibidem: 22) ao invés das formas da língua descrita na gramática como modelo suficiente para aprender outra língua ou ainda que "organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite para usar a língua alvo em ações de verdade na interação com falantes-usuários dessa língua" (Almeida Filho, 2015: 76), uma visão bem próxima ao do Construtivismo. Por fim, a Abordagem Interacionista vê a linguagem como um veículo para a realização de relações interpessoais e para a performance de transações entre indivíduos. O seu desenvolvimento ocorre por analise de conversação e de interação e é focada em padrões de movimentos, atos, negociações, e diálogos em geral (Richards e Rodgers, 2001: 22). Por esta abordagem, a participação é fundamental, e o seu principal beneficio é que age sobre o desinteresse (ibidem: 21), pois a participação das crianças incidirá diretamente nos conteúdos produzidos pelos alunos enquanto estratégia em sala de aula de LE, além de dar-lhe significado através das atitudes de refutar, concordar, confirmar ou completar (Bakhtin, 1981). Este dialogo responsivo obrigatório entre seres e o mundo e a sua contribuição aos processos educativos é a base do Dialogismo. Este discurso "facilita uma interação entre significados, crenças" (Kumaravadivelu, 2001: 552) e o currículo. Neste sentido, há o interesse nos processos de ganho de conhecimento associado à pertença em grupos particulares, e em uma dimensão de ensino de idiomas que "incide sobre a conversação, fatores sócio-culturais e a teoria interacionista" (Brown, 2000: 8). Vale ressaltar que uma abordagem semelhante chamada *Action-oriented approach* orienta o Quadro Comum Europeu de ensino de línguas para criar seus parâmetros de proficiência, que sugere englobar as atividades de recepção ou *input* (Krashen, 1981) e produção ou *output* (Swain, 2005) em um processo interacionista, chamado Mediação (CEFR, 2020, p. 117, e cf. Anexo 5).

Estas abordagens se materializam através das metodologias, sendo onze ao todo: gramática-tradução, direto, audiolingual (audiovisual), situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, incluindo as abordagens oral, natural e comunicativa (Richards e Rodgers, 2001). No entanto, Brown ressalta ser fundamental entender que "hoje o ensino de línguas não é facilmente enquadrado em metodologias ou tendências, se adequando mais a abordagens em sala de aula, que são bases de princípios de design e técnicas as quais os professores podem escolher" (Brown, 2000: 14), o que faz Kumaravadivelu (2001) concluir que o ensino de línguas é regido, na verdade, por uma noção pós-metodológica, isto é, através do que o professor entende da teoria versus as necessidades em sala, e isso orientará toda a sua prática, a qualidade e as oportunidades de participação que ela oferece aos educandos e, por quais procedimentos, através da construção de um *Design* momentâneo (Richards e Rodgers, 2001: 24) que pode até unir diferentes métodos, abordagens e procedimentos com materiais, objetivos e papéis.

Como estratégias para este fim, se podem usar os verbos propostos na taxinomia de Bloom para sugerir formas comunicativas de trabalhar estas funções de mediação (Ferraz e Belhot, 2010); o uso de dramatizações ou simplesmente relato de histórias (Tomlinson, 2011); o processo de gamificação (Hamari, 2019) dos conteúdos, que é a aplicação de dinâmicas e regras de jogos que promovem a abordagem sócio-educacional e que "pode promover o desenvolvimento cultural e uma aprendizagem com propósito" (Tomlinson e Masuhara, 2009: 1),. Como já orientava Asher (1977) em seu *Total Physical Response Method*, "os professores precisam dispor de atividades físicas, como jogos, brincadeiras, que possam promover interação entre as crianças, atividades sensoriais como o fazer e o sentir" (Brown, 2000: 5) e agem sobre a criança de perfil sinestésico (Tomlinson, 2011: 17).

> "A inclusão de jogos como uma parte integral de qualquer currículo linguístico provem uma oportunidade para a prática intensiva de línguas, oferece um contexto em qual a língua é usada com significação, e como meio para um fim e age como uma ferramenta diagnóstica para o professor destacando áreas de dificuldade." (Hadfield, 1999: 10)

Outra estratégia relevante à participação é a dinamização de produções (Swain, 2005) através dos diversos tipos de interação que possam ocorrer em uma classe entre o professor, como falante primário, e os alunos se alternando entre falantes ou ouvintes primários e secundários. Perguntas e respostas sobre as suas experiências, pedidos de explanação ou opinião, etc (Tomlinson, 2011) são exemplos dessas estratégias

levantadas por Abrahão (1997) em pesquisa etnográfica no Brasil nos anos noventa do século XX, e muitas dessas práticas permanecem sendo usadas até hoje (British Council, 2015 e Capítulo IV). Kumaravadivelu (2001) indica também o engajamento de alunos em *posts* e diários; trazer assuntos de interesse; criar comunidades de troca de informações linguísticas ou ainda engajá-los como etnógrafos de estudos linguísticos como outras alternativas.

Aplicar as abordagens e estratégias que farão uso da interatividade/participação das crianças em aula de uma maneira produtiva para os alunos e rumo aos objetivos traçados permitirá, em tese, que o professor inclusive selecione e suplemente os materiais didáticos utilizados, assunto pertinente a essa investigação por ser constantemente referenciado nos dados levantados nas entrevistas e por ser um dos impeditivos de aproveitar linguisticamente a participação em sala de aula e promover a aprendizagem eficaz, já que, de acordo com os estudos de Bittencourt (1998) e Freitag (1999), nota-se uma relação direta entre a formação do professor e a utilização do livro didático. As autoras destacam que o livro continua sendo o instrumento exclusivo de trabalho de uma grande maioria de professores (apud Pereira e Peres, 2011: 20 e British Council, 2015: 17), mas que geralmente este é considerado muito avançado para trabalhar com os alunos e a sua realidade social, o que acaba por minar as oportunidades de participação, uma vez que não será estabelecido a significação dos conteúdos nos educandos (British Council, 2015: 17).

Assim, após análise dos conteúdos expostos, conclui-se que a participação das crianças em contextos educacionais poderá ocorrer democraticamente e com alguma eficácia contra o insucesso escolar nas aulas de língua inglesa se ocorrer a união de alguns fatores que a viabilizem, especialmente a reforma da estrutura física das escolas e a formação continuada dos professores com vista a desenvolver competências reflexivas, pedagógicas e linguística, que farão com que o professor sistematize a mediação e utilize as abordagens e estratégias necessárias para esta promoção.

Capítulo 2.
Metodologia e análise crítica do processo de pesquisa

Este capítulo procura, num primeiro momento, dar conta do posicionamento epistemológico, metodológico e ético que foi adotado na investigação com vista a compreender "*como a língua inglesa está sendo ensinada na escola pública"*, seguindo-se, num segundo momento, a descrição, justificação, fundamentação e análise crítica do processo realizado no terreno empírico.

Com efeito, inicialmente, a investigação foi projetada para ser realizada segundo uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, que incluiria a observação participante das salas de aulas das escolas públicas e de curso de idiomas, especialmente nos inícios e fim de semestre. Este método se daria pelo facto de permitir a observação *in loco* de vários aspetos diferentes das ações e interações dos atores na sua participação nas aulas de inglês e o material didático. No entanto, em março de 2020, as aulas presenciais foram interrompidas em virtude do surto pandêmico mundial de coronavírus-19. Na rede pública de escolas municipais da cidade, as aulas foram, após uma antecipação das férias de julho, retomadas em caráter improvisado, sendo algumas delas realizadas apenas através de mensagens escritas e de áudio do aplicativo *Whatsapp*, ou em forma de conferência pela plataforma de comunicação *Zoom*.

Enfrentar esta situação implicou a reconfiguração de tais intenções metodológicas e a necessidade de encontrar alterativas plausíveis e confiáveis para prosseguir a investigação, desde as opções metodológicas usadas para recolher e analisar a informação aos modos como se procurou lidar com os sucessivos imprevistos surgidos na decorrência das limitações impostas pelo estado de confinamento devido à pandemia provocada pelo COVID 19. Por fim realiza-se o seu balanço final em termos da identificação das principais limitações.

1. Posicionamento epistemológico, metodológico e ético

Referenciado aos contributos das teorias da SI, das CE e da LA para compreender os modos como a língua inglesa é ensinada nas escolas públicas (cf. Capítulo 1), adota-se nesta pesquisa um posicionamento epistemológico e metodológico que se situa num paradigma misto, mas predominantemente qualitativo. O mesmo é afirmar que se trata de uma investigação acerca das interações humanas e o significado

que elas dão à estas interações no complexo organismo educacional, em especial no contexto de aulas de LE (Amado, 2014), mas flertando com o quantitativo ao contabilizar os interesses das crianças para justificar a escolha de temas a serem explorados majoritariamente, devido a sua recorrência. Não obstante, o cunho que marca a investigação ocorre sob uma abordagem epistemológica interpretativista, ou seja, o conhecimento é construído a partir de interações entre as pessoas e dentro de um contexto social (Schwandt, 2000) e a pesquisa com esses atores procura interpretar os relatos sob a luz das teorias citadas, sem desqualificar as mesmas, e atribuindo-lhes anônimidade. As crianças não foram identificadas e as professoras receberam pseudônimos.

2. Descrição e análise do processo metodológico no terreno

A pesquisa realizada tinha como preocupação central inferir se as crianças têm a oportunidade de participar nas aulas de LE, bem como perceber como participam e que efeitos estas participação tem em sua formação. Para tal importava perceber, junto das crianças (cf. apêndice XII) e junto dos professores (cf. apêndice XI) o caráter das experiências que os mesmos trazem (cf. Introdução) para, depois procurar compreender as suas semelhanças e diferenças nessa mesma relação. Nesse sentido, descrevem-se e justificam-se agora, e de modo reflexivo, as opções metodológicas assumidas durante a pesquisa acerca da análise dos documentos oficiais, dos livros didáticos e dos dados recolhidos nos inquéritos e nas entrevistas realizadas. A articulação e complementaridade de tais opções metodológicas e os diversos tipos de dados obtidos constituem assim modos de aproximação à realidade do ensino de LE nas escolas, numa perspetiva integrada e holística.

Num segundo momento, estará em causa a elaboração de um projeto de intervenção que tem como propósito de "equacionar os elementos plurais que influenciam a relação ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública brasileira e respetiva relação pedagógica e propor alternativas de intervenção que incluam a participação das crianças".

Nesse sentido adota-se um posicionamento de revisão da literatura acerca dos projetos de intervenção comunitários e suas possíveis aplicações no contexto desta pesquisa, concebendo a participação de todos os atores como central nas definições dos objetivos, procedimentos e avaliações a serem implantadas.

2.1. Critérios para a seleção dos contextos de observação

O contexto ou campo escolhido para a realização da investigação foram as escolas públicas municipais da cidade do Guarujá, no estado de São Paulo, no Brasil. A escolha de tais instituições se dão pela relevância de neste contexto se encontrarem os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, desde as etapas iniciais, professores e alunos. Com efeito, partindo de uma posição ontológica de que a ação investigativa deve ser conduzida no momento do primeiro contato formal das crianças com a LE em um contexto escolar, que serão a base das relações de ensino e aprendizagem a travar-se no futuro, optou-se por realizar o estudo com as crianças de 10 e 13 anos, alunos/as dos 6ºs e 7ºs anos do ensino fundamental, dado que é aqui onde o ensino de língua é introduzido na esfera da rede pública, tanto para as escolas pertencentes às redes municipais, quanto as estaduais. Em paralelo, a outra ponta dessa relação educacional também se encontra contemplada na pesquisa dos professores de LE da mesma etapa escolar.

Também importou a questão geográfica, que se dá pela conjunção de dois fatores: o primeiro, de extrema relevância social, decorrente do entendimento de que a cidade em questão apresenta um índice de escolaridade tido como de baixa qualidade, sendo este de 5,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP, 2019) em 2019, um surpreendente recorde positivo histórico na cidade. Vale ressaltar que a cidade sofre com a carência de trabalhadores graduados em todos os setores da sociedade, sendo a educação um fator relevante como alternativa de sobrevivência social. O segundo por mera questão de conveniência, já que se trata da cidade onde o pesquisador reside, o que facilita o seu acesso ao campo.

2.2. Negociações para realizar a pesquisa: entidades oficiais, professores, pais e crianças

De início, deve-se afirmar que todas as autorizações para a realização dos inquéritos junto às crianças e entrevistas aos professores e coordenadores da SEDUC foram propostas, negociadas e devidamente esclarecidas (cf. Apêndices I a VII) em seu devido tempo, junto dos responsáveis legais das crianças, aos próprios professores, e à SEDUC. Isso implicou em muitos contratempos devido a pandemia de COVID 19, especialmente para aplicar e recolher os inquéritos das crianças, dado que apenas as escolas municipais não estavam abertas no segundo semestre de 2020 e apenas 9 estavam abertas no primeiro semestre de 2021, mas ainda assim sem aulas presenciais.

A relação dessas unidades com os alunos eram: às 2ªs feiras os professores de todas as disciplinas preparavam as atividades em folhas fotocopiadas, e os alunos ou seus responsáveis as retiravam na escola, as trazendo de volta na semana seguinte. O inquérito foi incluso entre essas atividades; no entanto, tanto as lições quanto o nosso questionário apresentaram um baixíssimo número de retorno, de acordo com o relatado pelos próprios estudantes (cf. Apêndice XII).

Já junto aos professores a captação foi relativamente fácil, dado a rede de relacionamentos que o pesquisador conseguiu ativar através de terceiros – familiares e amigos. Os convites foram feitos através de um aplicativo de mensagens e prontamente respondido por todas as participantes, que foram muito prestativas e ávidas por compartilhar as suas experiências. Apesar da anuência de todas em divulgar seus nomes verdadeiros, o pesquisador decidiu por bem atribuir-lhes pseudônimos.

Já as autorizações junto à SEDUC tiveram tratamentos diferentes. Foi requerido autorizações em dois momentos diferentes, com dois propósitos distintos. A primeira se deu no âmbito de obter a autorização de realizar o inquérito junto às crianças (cf. Apêndice I) e foi rapidamente concedida no final de 2020, quando o departamento reabriu depois do lockdown.

Já o segundo pedido com o intuito de entrevistar o coordenador de letras da cidade (cf. apêndice V) para averiguação de suas impressões acerca do relatado pelos professores, bem como para levantar dados sobre as crianças que não constam no censo (cf. Apêndice VI), foi protocolado em maio de 2021 e não foi respondido até o final do primeiro semestre de 2021.

2.3. Processos de recolha de dados

2.3.1. Da observação etnográfica como impossibilidade à utilização de inquéritos e entrevistas

A partir de abril de 2020, ao me preparar para iniciar as observações em contexto escolar, as aulas das redes municipais foram interrompidas e passaram a ser leccionadas segundo diversas modalidades não presenciais, conforme mostra o levantamento realizado pelo grupo *Todos Pela Educação*, um órgão da sociedade civil brasileira (cf. Anexo XVIa).

Esse fator impossibilitou a exploração etnográfica nos moldes desejados anteriormente, especialmente pela compreensão do pesquisador de que o ambiente virtual não reporia as mesmas condições para a participação das crianças que ocorreriam

em um contexto presencial, além de outros possíveis problemas de ordem técnica e tecnológica inerentes a este tipo de comunicação - interrupções de sinal, falta de acesso à internet -, acrescidos da alteração do ambiente sociopedagógico no qual a criança está normalmente inserida na sala de aula, onde regras sociais pautam a sua relação, agora substituídas pelo conforto, ou não, de sua própria casa e suas regras. Ainda que os estudos sobre os efeitos negativos do ensino remoto no Brasil não tenham sido amplamente divulgados, diversas reportagens em sites de instituições respeitadas no país indicam que a compreensão supracitada parece se confirmar, devido principalmente a dificuldade de acesso das famílias carentes, alvo prioritário deste estudo, já que são estas que compõem a maior parte do público de uma escola municipal:

> Os 48 milhões de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil estão, basicamente, divididos em dois sistemas: o de educação privada, para 19% das famílias que podem pagar; e o da rede pública, para os demais....(...) A tragédia não tem sido igualitária: atingiu principalmente os pobres e as minorias. (UOL notícias, 01/10/2020)

No quadro anexo (cf. anexo XVIb), também elaborado pela Todos Pela Educação, pode-se ver a dificuldade de acesso dessa população das escolas municipais. Assim sendo, foi necessário buscar outras formas de recolha das informações relevantes para que a pesquisa ocorresse.

Vale ressaltar que existem muitas contribuições a considerar quando o pesquisador envereda por uma determinada direção na sua investigação, e esses contributos, em concomitância com a ontologia ou a epistemologia, por exemplo, incluindo o auxílio de diversas técnicas disponíveis como recurso dentro de uma pesquisa qualitativa, são essenciais para levar em conta na montagem do quadro metodológico como pode-se constatar nas palavras de João Amado: "a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão de mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica e procedimento." (Amado, 2014: 205). Assim todas elas acabam, por vezes, a concorrer em status de igualdade em determinados momentos e podem vir a contribuir, ou a atrapalhar uma investigação, como se atesta no enxerto abaixo que, por ser fruto de uma colaboração de vários pesquisadores sobre esse tema, pode apresentar uma visão plural acerca do mesmo:

> É importante ter ciência que não há uma maneira única de conduzir uma pesquisa qualitativa. Na verdade, como os pesquisadores procedem, depende de uma ampla

> variedade de fatores, inclusive de suas crenças sobre o mundo social (ontologia), a natureza do conhecimento e de como ela pode ser adquirida (epistemologia), os propósitos e objetivos de sua pesquisa, as características dos participantes da pesquisa, o público da pesquisa, os patrocinadores, e as posições e o ambiente da própria pesquisa. (Ormston, Spencer, Bernard e Shape apud Ritchie e Lewis, 2014: 2)

Portanto, levando em conta toda a dificuldade descrita anteriormente de aceder ao campo, e considerando que "em um nível geral, pesquisa qualitativa é tida como uma abordagem natural e interpretativa, preocupada em explorar fenômenos do interior" (Flick apud Ritchie e Lewis, 2014: 3), o pesquisador iniciou um exercício de conjecturas de como esses dados poderiam ser recolhidos de maneira mais acurada possível, e optou pela adoção de uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), passando a recolher as informações através do recurso a três estratégias metodológicas – pesquisa documental, entrevista com professores e inquérito às crianças.

2.3.1.1. Pesquisa documental

De acordo com Quivy e Canpenholt (2005, p. 201) a pesquisa documental é um recurso usual do pesquisador que tenciona levantar dados macrossociais. Hoje, muito desta recolha é feita de forma *on-line*, pois os grandes institutos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Brasil publicam os dados desta forma.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa documental direta e *on-line* de documentos oficiais no país, que trazem as leis e os paradigmas da educação brasileira sobre o ensino de língua, com a intenção de entender o quadro geral das atuais relações de ensino e aprendizagem, tanto em âmbito nacional, como municipal. Entre esses documentos contam-se a Constituição; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei das Diretrizes e Bases (LDB); Secretarias de Educação (Seducs) e a sua seleção deve-se à consideração dos seus contributos para o estudo, a saber:

> Constituição Federal - Garante educação para todos e a universalização do Ensino Básico.
> Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Regulamenta a estrutura da Educação no país, define o papel da União, Estados e Municípios na oferta de ensino. Confere grande autonomia para Estados e Municípios.
> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina.

> Secretarias de Educação (Estados e Municípios) - Cada Estado e Município tem liberdade para desenvolver seus próprios currículos desde que sigam as diretrizes da PCN e da LDB. (British Council, 2015: 8)

Nesta investigação serão adotados os critérios curriculares para LE estabelecidos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo para o ano de 2021 em diante, pois o município do Guarujá adota o material didático desenvolvido pelo estado e nele vem anexado os objetivos e competências para cada disciplina, em conjunção com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A somar-se a tais fontes, existem ainda outros documentos de significância mais variada, porém de carácter essencial à pesquisa, como o Quadro Comum Europeu de Ensino de Línguas, utilizado aqui para clarear o direcionamento mundial do ensino de línguas; alguns estudos sobre a escola pública conduzidos pelo British Council (2015), para clarear alguns problemas com que a educação se depara nas escolas públicas a nível nacional; indexadores de níveis educacionais nacionais como o Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para aferição do quadro educacional da cidade do Guarujá; dentre outros. Após a recolha destes documentos, foram organizados separadamente para posterior análise de conteúdo

2.3.1.2. Entrevistas não diretivas e semi-diretivas junto a professores

Essa enorme técnica de recolha de informação, considerada como "um dos maiores meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos" (Amado, 2014: 207), foi utilizada por ter um caráter variado de abrangência de assuntos que podem ser abordados, sendo possível, através dela, tanto a função de "revelar determinados aspectos do fenômeno estudado aos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo" (Quivy e Van Campenholdt, 2005: 69), quanto de recolher impressões variadas sobre as situações reveladas pelos documentos pelos diversos atores da educação tais como os membros da coordenação pedagógica e dos próprios alunos e seus interesses; sobre suas experiências profissionais, etc. Os professores foram escolhidos como alvo do inquérito por serem "peritos no domínio da investigação" (Quivy e Van Campenholdt, 2005: 72) e pelo "caráter da riqueza das experiências" (idem: 76) que possuem.

A semi-diretividade ou semi-estruturação das perguntas elaboradas, respeitaram a proposição de "encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Abrir o espírito, ouvir." (idem: 70), bem como a prescrição de não "haver uma imposição rígida

de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema respeitando seu quadro de referências" (Amado, 2014: 209), o que se provou fundamental para se levantar novas hipóteses para essa pesquisa que, apesar de centrada na participação das crianças na elaboração de materiais didáticos, teve constatada a relevância da formação de professores somente a partir das entrevistas realizadas. Em sua realização, buscou-se respeitar algumas regras gerais deste tipo de técnica, tais como a não realização de muitas perguntas, a pouca intervenção e formulações de teor o mais aberto possível (Quivy e Van Campenholdt, 2005: 74 e 75).

Finalmente, a própria escolha do local adequado para a realização das mesmas foi decidida pelos entrevistados, tendo estes optado por a realizarem de forma *on-line* em todos os casos, em suas próprias casas, devido ao facto de estarem e regime de *lockdown*.

Assim, previamente, foi montado um guião de inquérito para os professores com perguntas que atendessem os requisitos aos quais uma pesquisa qualitativa se propõe a dar conta. Historicamente, as "perguntas chave de uma pesquisa qualitativa são *por que*, *como* e *o que*, ao invés de *quantos* (Ritchie e Lewis, 2014: 4). Essa variação de fórmula foi contemplada no guião final da entrevista, de tipologia aberta acerca da experiência/comportamento; opinião/valor; de conhecimento e demográficas, classificações (idem: 2014) (cf. Apêndice VIII). Essas questões foram formuladas em busca de elucidar as seguintes questões: i) se as quatro habilidades de ensino de língua são trabalhadas em sala de aula, em que nível, e se era um recurso metodológico dos professores, o que levaria a concluir quais abordagens estes utilizam em sala (cf. capítulo I); ii) quais recursos os professores dispõem e quais sentem mais falta; iii) se os livros didáticos apresentam oportunidades de participação e se representam todos os públicos; se os professores se sentem preparados e amparados para ensinar inglês, e também para proporcionar um nível de proficiência aos alunos; iv) quais sugestões eles têm para melhorar o ensino de inglês da escola pública; v) quais oportunidades de participação eles proporcionam às crianças; vi) quais dificuldades adicionais eles encontram para alcançar seus objetivos tais como o número de alunos por sala; desinteresse dos alunos; falta de recursos materiais; falta de objetivos claros para o ensino; ausência de retenção escolar.

Todas as entrevistas ocorreram muito bem, com os professores bem dispostos, e aparentemente sem medo de dizer o que pensavam e sentiam. Em algumas respostas foi possível inferir o quanto alguns conceitos podem ser mais amplos do que aparentam

inicialmente. As entrevistas tiveram, genericamente uma duração de quarenta minutos, tendo, depois, sido transcritas e codificadas para anonimizar os entrevistados, e para se proceder à sua análise de conteúdo.

2.3.1.3. Inquéritos com perguntas abertas a alunos

Seria indispensável em uma pesquisa sobre a participação dos alunos do 6º ano ouvi-los, já que estes são "pertencentes à categoria dos interlocutores uteis aos quais constituem o público ao qual a investigação diz respeito" (Quivy e Van Campenholdt, 2005: 73). No entanto, na impossibilidade de lhes ter um acesso direto para recolha de dados, a opção alternativa recaiu na realização de um inquérito com vista a identificar e perceber seus interesses quanto as aulas e ao uso da língua inglesa em suas vidas.

O pequeno inquérito foi organizado em forma de um texto formulado na primeira pessoa, como se fosse a própria criança a escrever, mas deixando as frases incompletas, e formuladas de modo semi-aberto, para que fossem completadas e preenchidas por elas, abordando questões diversas tocantes às suas experiências e opiniões sobre as suas preferencias, oportunidades de participação e impressões sobre o material didático que utilizam em suas aulas de língua inglesa (cf. Apêndice IV). Em suma, perguntas acerca da sua situação social enquanto criança e enquanto aluno, suas opiniões e preferências, tal como Quivy et al indicaram ser o ideal (idem: 185).

Este inquérito, anônimo, foi passado aos alunos de 6º e 7º ano de 4 das 26 escolas da rede pública da cidade do Guarujá. Este processo se deu com o pesquisador se dirigindo às unidades em março de 2021, e após a mostra das autorizações, pedindo para que os inquéritos fossem anexados às atividades que seriam entregues e recolhidas na semana seguinte. Em duas das escolas, nas duas primeiras semanas não foi retornado nenhum inquérito, o que obrigou o investigador a retornar a todas as escolas durante quatro semanas consecutivas.

Para além do descrito anteriormente, vale ressaltar que a escolha de incluir as crianças do 7º ano se deu porque, devido à pandemia, só houve aulas durante um mês em 2020, o que fez com que algumas crianças nunca tivessem sequer uma aula de LE. Esta situação colocou uma série de limitações, sendo a principal delas o facto do pesquisador jamais ter tido qualquer acesso às crianças, estando à mercê da vontade dos coordenadores pedagógicos das unidades e de uma estrutura organizacional que por vezes não priorizava a entrega do inquérito. Assim, dos 800 inquéritos impressos entregues nas escolas para mediarem a sua entrega às crianças, aquando da sua recolha

apenas se obteve um total de cinquenta e um, de onde inferimos que ou as crianças não tiveram acesso ao documento de facto, ou que a grande maioria não se importou em responder.

Dos inquéritos respondidos importa ainda mencionar que se houve crianças que foram muito participativas em descrever os seus gostos, outros inquéritos houve em que as respostas foram muito lacónicas ou mesmo devolvidos com perguntas por responder. De qualquer maneira, as respostas foram muito claras em demonstrar os interesses das crianças e também a vontade que elas têm de aprender uma nova língua. Algumas respostas foram bem detalhadas e mostravam reações positivas sobre os materiais didáticos; sobre o carinho que a maioria delas tem pelos professores; e ao mesmo tempo sobre a má impressão que demonstram sobre a qualidade do ensino de LE.

Os inquéritos recebidos foram organizados sendo-lhes atribuído um código para, seguidamente serem analisados quer em termos qualitativos, quer quantitativos.

2.3.1.4. Inquérito aos coordenadores pedagógicos?

Após buscas na internet nos sites oficiais da prefeitura municipal do Guarujá, no da SEDUC e na nos sites do IBGE, tornou-se notória a falta de informações básicas tanto de cunho demográfico mais fino, como a definição do gênero predominante nas escolas, por exemplo, como também a ausência de dados que viessem a confirmar ou refutar as informações contidas nas entrevistas junto aos professores. Assim, foi elaborado um pequeno inquérito semiaberto (cf. Apêndice VI) onde constassem alguns dos pontos que seriam necessários maiores esclarecimentos.

As perguntas elaboradas foram no sentido de clarificar o número médio de alunos por sala nas escolas municipais e também se há alguma intenção de alterar este número (pergunta 1); qual o gênero predominante nas escolas publicas (pergunta 2); quais equipamentos e estruturas existem nas escolas e sob quais condições as mesmas se encontram (pergunta 3); quantos professores de língua inglesa existem na rede e se eles atendem à necessidade frente ao número total de alunos (pergunta 4); quantos desses professores são efetivos ou contratados (pergunta 5); uma solicitação de esclarecimento sobre o processo de seleção dos mesmos (pergunta 6); se existe alguma colaboração entre as secretarias de educação estadual e municipal (pergunta 7); qual e como ocorre a avaliação atual dos estudantes e dos professores de/em língua inglesa nas escolas púbicas (perguntas 8 e 10) e qual a intencionalidade deste ensino (pergunta 9); a existência de planos para melhorar a performance dos mesmos (perguntas 10 e 11); se

aos professores é oferecido a oportunidade de co-elaborar a sua própria formação (pergunta 12) e finalmente quais desafios a coordenação costuma enfrentar (pergunta 13).

No entanto, o pedido foi protocolado na SEDUC no dia 03/05/2021 (Apêndice V) e até a presente data não foi respondido, deixando as visões das professoras predominantes na investigação.

2.4. Processos de análise dos dados – a análise de conteúdo qualitativa

A análise de todos os documentos recolhidos – documentos oficiais, entrevistas e inquéritos abertos – socorreu-se da análise de conteúdo uma vez que a sua função é ser "uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, um estado ulterior, a sua consulta e utilização." (Bardin, 2011: 47). Esta técnica de pesquisa documental muito utilizada nas ciências sociais "procura arrumar num conjunto de categorias de significado o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações" (Bereson cit. In Amado, 2014: 302) e o seu primeiro propósito consiste em proceder à descrição objetiva, sistemática e eventualmente quantitativa dos dados, e "incide sobre as denotações e não das conotações dos dados" (Idem: 303).

Nos diversos tipos de documentos em análise procurou-se entender em que bases se recomenda o ensino de inglês nas escolas brasileiras e o quanto a participação dos alunos em sua aprendizagem da língua é estimulada e encarada como fundamental, como indica a linguística aplicada e a SI e de que modos os professores procuram realziar essa tarefa nas escolas.

Para compreender as informações contidas nos documentos oficiais se optou por proceder à construção de categorias pré-definidas – objetivo do ensino de LE; metodologia e abordagens; avaliações - na medida em que se pretendia identificar ao que a união destes vectores influencia na forma de ensino dos professores e na qualidade de aprendizagem dos alunos.

No caso das entrevistas, a análise de conteúdo procedeu por via de processos de construção de categorias prévias principais - fatores extraclasse que auxiliam/atrapalham na aprendizagem; estratégias de participação em sala de aula; trabalho/estratégias em sala; recursos disponíveis; formação de professores; livro didático; apoio externo; estrutura do sistema educacional; desinteresse discente; formação final do aluno; visão dos docentes sobre o aluno - procurando chegar a uma

"grelha de análise" (Lassere apud Amado, 2014: 305), e as demais foram subdivididas mediante categorias emergentes. Assim, após a leitura flutuante dos textos, iniciou-se o processo de codificação que implicou a fragmentação do conteúdo transcrito em unidades de registo com sentido, menores, de modo a apreender os múltiplos sentidos ali contidos e sua classificação em função do assunto em causa, considerando a perspetiva dos atores.

Após a análise e codificação do texto seguiu-se o processo de categorização que requereu a aglutinação e agregação das unidades de sentido espartilhadas, agora em função de critérios de homologia. Neste processo, por vezes foi necessário fazer algumas reclassificações de unidades de sentido, de modo a que as categorias ganhassem consistência interna e inteligibilidade. Depois de elaborado e refinado o sistema de categorias procedeu-se à quantificação das subcategorias e categorias encontradas, em termos da sua frequência, o que permitiu, rapidamente, perceber a sua incidência. Neste processo de categorização seguem-se, portanto, as recomendações de João Amado quanto à exaustividade, homogeneidade, pertinência e produtividade (Amado, 2014: 335-336).

Após a análise de conteúdo de cada uma das entrevistas, foram agregados e sistematizados os seus sistemas de categorias num só, capaz de permitir uma leitura, simultânea, do conjunto de professores e de cada um deles bem como dos assuntos mais partilhados e transversais e os mais particulares e singulares (cf. Apêndice XI)

Nos inquéritos às crianças, que continham propostas formuladas de modo a expressarem as suas opiniões, mas também propostas para escolherem, optou-se por, no primeiro caso, recorrer à análise de conteúdo e, no segundo a contagens de frequências, uma vez que interessava ao investigador, neste momento, apreender a sua incidência. No caso da análise das suas respostas foi seguido o mesmo processo descrito para a análise das entrevistas aos professores, primeiro parcelarmente e depois conjuntamente, o que permitiu o seu contraste acerca dos materiais didáticos, da organização escolar e da aula em si (cf. Apêndices XII). Nas perguntas relativas ao preenchimento de escolhas, o levantamento de informações apenas incidiu na sua contabilização por número de menção. Além disso, como técnica complementar, quantifica-se, através de frequência, a recorrência dos assuntos mencionados pelos alunos, listando-os em ordem crescente de modo a perceber que esse dado é relevante para futura exploração de verificação dos mesmos no supracitado projecto de intervenção. Esta contagem foi exercida nas respostas das crianças no campo “eu gosto...” (cf. apêndice VI).

Finalmente, e por referência aos objetivos formulados nos documentos oficiais e às conceções e práticas relatadas pelos professores e pelas crianças, procurou-se contrastar as várias análises realizadas de modo a compreender até que ponto e como tais objetivos ganhavam corpo no terreno das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças, os seus aspetos mais bem sucedidos, os problemas sentidos e sugestões para a sua solução (cf. capítulo IV).

2.5. Cuidados Éticos

Tratando-se, num primeiro momento, de realizar um estudo que visa conhecer a realidade coletando elementos que fundamentem cientificamente as bases para um projecto de intervenção futuro, do modo mais adequado, não se busca avaliar nem desqualificar, em absoluto, nada do que vem sendo feito até então, não levantando falhas individuais, ou apontar a falência de nenhum órgão público ou instituição. Esta preocupação, devidamente esclarecida logo aquando do início da pesquisa e da obtenção do consentimento dos diversos atores para tal, implicou ainda o compromisso de, posteriormente, apresentar os conteúdos das análises para os professores e alunos interessados em ter acesso as mesmas, como forma de devolução à comunidade, após a dissertação for examinada.

Em adição a isso, assume-se que cuidados práticos ao entendimento dessa realidade devem ser adotados, e entendidos como valores para o direcionamento dessa investigação, uma vez que como ressaltado por Sandra Harding, a visão ocidental, androcêntrica, imperial e burguesa tende a infiltrar-se na investigação:

> Em cada área nós vemos a entender que o que vem a ser tomada como problemática humana inclusiva, conceitos, teorias, metodologias objetivas e verdades transcendentais são de fato bem menos que isso. Ao invés, esses produtos de pensamento carregam a marca individual e coletiva dos seus criadores, e os criadores por sua vez foram marcados com distintivamente por gênero, classe, raça e cultura". (Harding, 1986: 3)

2.6. Limitações da pesquisa

As limitações que a pesquisa traz são os da reprodução das conclusões em outros contextos senão o do estudado, bem como do número limitado de participantes que a mesma alcançou, especialmente devido à inacessibilidade ao campo devido à pandemia mundial e o cancelamento de operações das unidades escolares. No entanto, os dados levantados, se contrastados com os dados nacionais (British Council, 2015) indicarem

as mesmas tendências, pode levar a crer que a cidade acompanha o cenário nacional e, por consequência, ajuda a validar a pesquisa.

CAPÍTULO 3

Apresentação e caraterização do contexto onde se realizou a pesquisa e dos atores que participaram

Neste capítulo será apresentado o campo de pesquisa onde se realizou esta pesquisa. Trata-se da cidade do Guarujá, no estado de São Paulo, no Brasil. A pesquisa se realiza junto aos professores da rede municipal de ensino e também junto aos alunos da 7ª série do ensino fundamental.

1. A cidade de Guarujá

A cidade do Guarujá é um município do estado de Estado de São Paulo, no Brasil. De acordo com a revista Exame (2016), de circulação nacional, São Paulo é o segundo estado mais desenvolvido da união, perdendo apenas para a capital do país, situada na região chamada distrito federal. Estes índices de desenvolvimento foram medidos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e englobam itens como educação, renda, saúde e segurança.

Ainda segundo a FGV, São Paulo conta com 41,2 milhões de pessoas, e ficou na segunda colocação por se destacar em habitação (ao ter bons números de saneamento, energia elétrica, etc).

Dentro do estado de São Paulo, existe uma microrregião formada pelos municípios pertencentes ao litoral sul de São Paulo. A região abrange 2.419,930 quilômetros quadrados (corresponde a menos de 1% da superfície do estado de São Paulo) e é a 17ª região metropolitana mais populosa do Brasil, com uma população de cerca de 1,8 milhão de moradores fixos (IBGE, 2018). Uma das cidades que compõem a Baixada Santista é a cidade do Guarujá, vizinha dos municípios de Santos, Praia Grande e Bertioga.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) o município se estende por 142,9 km², conta com 322.750 habitantes e a densidade demográfica é de 2 242,90 habitantes por km² no território do município, de acordo com o último censo, medido no ano de 2020 (anexo II). Apenas a título de comparação, o Censo de 2011 (INE, 2012) mostra que a cidade do Porto em Portugal, em sua área metropolitana, tem um território de 1900 km2 com a população de 1757.413 habitantes, o que constitui uma densidade demográfica de 1098 habitantes por quilometro

quadrado, sendo a 13ª área urbana mais populosa da Europa. Na prática, significa dizer que a cidade do Guarujá, proporcionalmente, abriga muito mais pessoas do que uma das mais populosas cidades da Europa. Se a demografia é a área do conhecimento que estuda a população, termo este que tem como significado "o conjunto ou o número de habitantes de um país, região ou cidade" (Ferreira, 1993: 432), para entender a fundo os rudimentos de qualquer município, se faz necessário evocar a Geografia da População, que enfatiza as questões sociais relacionadas ao espaço geográfico, em conjunção com os conceitos de cidadania de Marshall acerca dos elementos e direitos sociais, tais como o bem-estar econômico e bens como a educação e os serviços sociais (Marshall, 1967: 64). Estes dados estabelecem o Guarujá como portador de questões sociais gravíssimas e que, em tese, carregam mais do que o dobro de intensidade em sua problematização do que o Porto, devido à sua concentração populacional.

Outro fator que se se somará ainda a esta análise é a concentração de renda e infraestrutura que a cidade brasileira ostenta e a consequente desigualdade social que a permeia: de acordo com o IBGE em 2018, o salário médio mensal era de 3.1 salários mínimos - R$ 3.239,50 ou 490 euros - a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17.2% (cf. Anexo 12). Assim, o número de desocupados ou desempregados é de 54.612 (IBGE, 2018). Estes números, apesar de demonstrarem uma realidade preocupante e com capacidade de criar graves questões sociais fruto da desigualdade, ainda são bons frente ao panorama estadual e nacional, isso parcialmente devido à inserção do município no segundo estado mais desenvolvido do país. Na comparação com os outros municípios do estado, Guarujá ocupava as posições 52 de 645 e 406 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 164 de 5570 e 1770 de 5570, respectivamente.

No entanto, a desigualdade social supramencionada traduz-se na consideração do item "domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa", o que consiste em R$ 540,00 ou 82 euros por mês e que inclui 36% da população nessas condições, o que o colocava na posição 108 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 3357 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Isto ocorre principalmente devido a quase inexistente industrialização local o que faz com que 41.8% da receita da cidade venha de fontes externas. De acordo com a Câmara Municipal do Guarujá (CMG 2021) a renda vem principalmente oriunda do turismo que, por consequência, revela uma população com elevada participação no setor de serviços, e também das atividades portuárias, situadas parcialmente no distrito de Vicente de Carvalho onde ocorre a

concentração da população operária, que tem também como local de trabalho a área portuária de Santos e o Parque industrial de Cubatão. Em decorrência das fontes de renda predominantemente serem serviços e empregos braçais, resultam em uma predominância da população de classes de renda média, média baixa e baixa (CMG, 2021).

Dentre outros fatores relevantes que ainda compõem o cenário estudado, há os índices de desenvolvimento considerados minimamente satisfatórios para uma vida cidadã digna e outros considerados inaceitáveis e que acabam por acelerar estas indesejáveis discrepâncias sociais e civis, como lembra Marshall ao afirmar que "as desigualdades de classes sociais seriam aceitáveis se não houvesse a mesma desigualdade de cidadania" (Marshall, 1967: 62). Entre os fatores do primeiro tipo, destacam-se os fatos de que 82% da população conta com tratamento de esgoto; a urbanização atingiu 63% da área; 68% das vias públicas são arborizadas; a existência de 38 unidades de saúde, nem sempre com equipamento e médicos disponíveis. Do segundo tipo, dentre outros fatores, destaca-se a mortalidade infantil que gira em torno de 18,5% de cada mil crianças nascidas.

Devido à soma dos fatores demográficos que caracteriza um cotidiano superlotado, que proporciona um supercompetitivo e excludente mercado de trabalho lotado de desempregados e que acarreta em uma sobrecarga nos sistemas de saúde e educacional, somados com a baixa renda da maioria esmagadora dos habitantes da cidade, compõe-se um mosaico onde o domínio de qualquer habilidade extra curricular além das oferecidas na escola pública, como a fluência de um idioma, por exemplo, consistir-se-ão em diferenciais essenciais e determinantes para a ascensão civil e a diminuição das diferenças sociais.

2. Escolas públicas e privadas especializadas em ensino do inglês

O ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado. São dois os principais poderes que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, que age através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e as esferas estaduais e municipais, que age através das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios. (British Council, 2015: 7)

De acordo com o IBGE (2018) a taxa de escolarização da população de 6 a 14 aos de idade é de 95,9% e estão divididas em 41.063 matrículas no ensino fundamental

e 11.399 matrículas no ensino médio. Os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública tem sido frequentado por seis anos em média e o ensino médio por 4,8 anos em média. A cidade conta com 77 escolas de ensino fundamental e 30 de ensino médio, dividas entre as redes de ensino privado, a rede estadual e a rede municipal, alvo desta pesquisa.

As escolas municipais totalizam 26 destas unidades e atendem predominantemente as classes sociais mais desfavorecidas. 10 destas escolas se situam no já citado bairro de Vicente de Carvalho**.** Já outras 5 escolas ficam na região conhecida como Morrinhos, que juntamente com os bairros vizinhos, Cachoeirinha e Vila Edna concentram o dormitório da maior parte da população de baixa renda do Guarujá, o que justifica a presença de 60% das escolas nestas regiões**.** As demais escolas se encontram espalhados em extremidades, como no bairro do Perequê, onde está a E.M. Mario Cerqueira Leite Filho e as demais em áreas centrais da cidade.

O primeiro dado de relevância sobre a participação é que as unidades especificamente estudadas têm em média 35 alunos por sala, e ao menos três classes de cada ano. Ou seja, seis salas por unidade com o total de 840 alunos.

Os prédios onde estas escolas se localizam contam com uma estrutura física adequada para o exercício da prática escolar, mesmo que em diferentes níveis de conservação, e as unidades dispõem de salas amplas com capacidade para até 50 alunos.

Dentro das salas, o mobiliário consiste em carteiras escolares tradicionais ou cadeiras universitárias de fibra (cf. Anexo XII), “de excelente qualidade” de acordo com a professora, organizadas geralmente no modelo clássico – em fileiras, de frente para o professor e a lousa – além de mesa e cadeira para o professor. A lousa é digital, mas de acordo com 85,71% das professoras ouvidas o equipamento não se encontra em funcionamento (cf. Apêndice XI), o que as obriga a utilizar as canetas próprias para a lousa, conhecidas como marcadores, em sua maioria fornecidos pela prefeitura, bem como a maioria dos outros materiais necessários para as aulas e de escritório para o setor administrativo.

Os funcionários das escolas têm os mais diversos vínculos com a administração pública. Alguns são funcionários de carreira concursados na prefeitura do município, o que os premia com estabilidade no emprego, exceto se comprovado a incursão do mesmo em algum crime. Dentre eles estão alguns professores, todos os coordenadores, os secretários e os inspetores de alunos, bem como alguns serventes e merendeiros.

Outros trabalhadores são oriundos de contratos temporários junto às empresas terceirizadas, e o critério para a sua contratação segue não identificado, uma vez que não se costuma encontrar oferecimento público de postos de trabalhos nestas empresas. Dentre estes funcionários estão alguns dos serventes e merendeiros.

Já os diretores e vice-diretores das unidades são funcionários de carreira geralmente professores de disciplinas diversas, alçados à função de diretoria através de critérios internos da Secretaria da Educação do Guarujá (SEDUC). Estes funcionários em sua maioria, normalmente não tem outras qualificações acadêmicas outras além das que os levaram ao cargo de professores ou coordenadores.

De acordo com o site oficial da cidade (2021), a SEDUC é a responsável por dez ações (cf. Anexo XVII). Em suma, as atribuições são a de coordenação escolar geral, bem como pela zeladoria dos espaços e equipamentos e a seleção dos materiais didáticos aplicados anualmente. O seu quadro de colaboradores também conta com pessoas com vínculos da mesma ordem dos descritos no parágrafo anterior. Inclusive o secretário geral do departamento é escolhido por critério interno dentre os funcionários de carreira concursados.

Nestas escolas públicas o número de estudantes em sala gira normalmente em torno de 35 alunos de acordo com a professora Rita (cf. Apêndice XI) na etapa Fundamental I. Vale lembrar que, de acordo com o site oficial da cidade (2021), as escolas oferecem refeições gratuitas às crianças, bem como os livros didáticos e uniformes o que se destaca como um grande apoio a estas famílias.

A rede pública municipal está organizada em ciclos de quatro anos e a avaliação e retenção de alunos acontece apenas nestas datas. No entanto, a avaliação do ensino geral das escolas municipais na cidade inspira cuidados, de acordo com o senso escolar qedu.org.br de 2019, que utilizando dados de IDEB (cf. Anexo XIV) montou uma planilha onde apenas 7 de 46 escolas devem manter o trabalho atual, e as demais foi recomendado melhorar ou ainda ter atenção à qualidade de ensino praticada.

3. Os atores / agentes envolvidos – professores e alunos

Existe uma escassez de dados sobre o número de professores de língua inglesa na cidade do Guarujá e a qual gênero pertencem, mas conversas informais com os professores entrevistados dão conta que os dados demográficos estão relativamente alinhados com os dados nacionais. O mesmo se dá com os alunos, exceto quando descrito diferentemente. Além disso, foram realizadas ligações às unidades escolares

municipais e, em decorrência deste contato, estima-se a existência de 25/30 professores de LE na cidade.

3.1. Os professores do Guarujá

De acordo com o IBGE (2018) a cidade do Guarujá conta com 1911 docentes para o ensino fundamental e 670 docentes para o ensino médio. Os vínculos empregatícios dos professores de inglês também obedecem aos dois critérios acima relatados, sendo alguns contratados em definitivo através de prestação de concurso público, e outros são selecionados por um período de um ano através de uma prova escrita que traz em sua elaboração, conteúdos relacionados aos campos da linguística aplicada e da pedagogia, sendo o primeiro campo contemplado com questões sobre as línguas inglesa e portuguesa e o segundo campo contemplado por perguntas sobre teorias pedagógicas de ensino/aprendizagem métodos de ensino, avaliações e questões comportamentais dos estudantes. Vale ressaltar que os conteúdos sobre os conhecimentos de inglês são considerados como pertencentes ao nível básico de domínio da língua de acordo com o Quadro Comum de Ensino de Línguas (2001). Em anexo seguem duas questões retiradas do concurso aplicado em 2007 (cf. Anexo XIII) onde os assuntos tratados são a diferenciação de comparativos e superlativos na primeira questão, e a identificação de termos simples como a palavra "*where*" na segunda questão.

A condição de contrato dos professores desta cidade reflete a situação geral dos professores do país, e um estudo do British Council propõe um problema extra desta relação ao revelar que "atualmente, 27% dos professores da rede pública nacional são temporários, sendo que em 7 Estados eles formam a maioria do corpo docente. Essa instabilidade dos contratos não estimula a criação de vínculos entre professor e aluno e não oferece continuidade ao aprendizado." (British Council, 2015: 9)

O perfil demográfico dos professores de inglês na cidade do Guarujá é predominantemente feminino, tal qual a amostragem nacional (idem: 11), tanto que todas as professoras entrevistadas foram mulheres, mas há uma diferença na questão da idade, pois a cidade conta com uma mescla de professoras entre os 25 e 60 anos de idade. No cenário nacional as mulheres representam 81% dos professores, e 55% têm mais de 40 anos. (Ibidem). Este mesmo estudo caracteriza os professores de inglês no Brasil como portadores de uma escolaridade elevada em se tratando do contexto brasileiro, com 87% deles relatando ter concluído o ensino superior, mas essa formação

não costuma ser específica na língua inglesa, e algumas vezes, mesmo que o professor tenha a graduação em letras, o que ocorre em 39% no âmbito nacional (Ibidem), ele não o fez com intenção de ministrar aulas de língua inglesa, mas sim de língua portuguesa, que tem uma oferta maior de aulas na rede pública.

Na cidade do Guarujá este perfil também se enquadra: das 6 professoras entrevistadas, 2 estão com a faixa etária de pouco menos de 40 anos – por sinal, as 2 profissionais que estão em regime de contrato temporário – enquanto outras 3 têm entre 40/50 anos, além de uma outra que conta com mais de 60 anos e está agora em outra função. Todas são formadas em Letras, e estudaram Inglês em escolas de idiomas particulares, no entanto, nenhuma delas terminou o curso. Uma fez intercâmbio nos Estados Unidos durante dois meses.

Outras professoras apresentam ainda graduações complementares: uma delas também é graduada em Magistério (atual curso de pedagogia), outra é também formada em Pedagogia, uma professora revelou ser formada também em *Marketing*, e outra professora ainda possui uma pós-graduação em Gestão de pessoas. Uma das professoras também revelou ser graduada no curso de proficiência inglesa chamado *Test of English for International Communication* (TOEIC).

Das 6 professoras, 4 revelaram ter tido a experiência de viajar algumas vezes ao exterior, sendo que apenas 3 viajaram para um país de língua nativa inglesa, os Estados Unidos. Das 2 professoras que estão em regime de contrato temporário com a prefeitura, uma delas está exercendo a docência por um ano apenas e a outra desde meados dos anos 2000. As outras 4 são professoras concursadas e revelam terem sido contratadas pela rede municipal nos anos de 1980 (1) e 1990 (3), sendo que, como acontece nacionalmente, também revelaram ter prestado o concurso público para serem professoras de língua portuguesa. Uma delas já ocupou o cargo de diretora em escolas públicas municipais.

De acordo com o site salario.com.br (2021), a renda média de um Professor Das Séries Iniciais trabalhando na cidade de Guarujá, SP é de R$ 1.805,70 (média do piso salarial 2021 de acordos, convenções coletivas e dissídios) e o teto salarial de R$ 3.490,35, sendo que a média salarial fica em R$ 1.978,44 para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Este valor foi confirmado pela professora Carolina Marcela (cf. Apêndice XI). Essas informações foram recolhidas junto a dados oficiais divulgados do Novo CAGED, e Social e Empregador Web pela Secretaria da Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (antigo MTE) com uma amostragem de 10 salários de

profissionais admitidos e desligados oficialmente pelas empresas. A mesma fonte indica que elas trabalham em média 25 horas por semana. Vale ressaltar que o jornal diário do litoral postou em 2014 que os professores da cidade do Guarujá são os mais bem pagos da baixada santista.

3.2. Os alunos dos 6º e 7º anos

As crianças aqui pesquisadas são as do 6º e 7º ano do ensino fundamental, o segundo ano onde as aulas de inglês são ministradas na rede pública. São pertencentes às classes sociais mais baixas e moram geralmente nos arredores das escolas. Pela relação entre idade relatada e ano em que estudam, é possível inferir que nunca reprovaram, mesmo porque no Brasil a educação se dá por ciclos de quatro anos, o que ocasiona raríssimas reprovações.

Foram ouvidas 51 crianças de 10 a 14 anos de 5 escolas do Ensino Fundamental do município do Guarujá, pertencentes aos 6º e 7º anos. Em quatro delas o pesquisador foi autorizado a entrar e aplicar a pesquisa. Na unidade restante, o aluno foi entrevistado por indicação de um vizinho, não tendo a escola nenhuma participação no processo.

Destas crianças, 22 eram meninas e 20 meninos, sendo que 9 não identificaram o seu gênero. 26 crianças estudavam no 6º ano e 25 no 7º ano.

Quanto a idade, 1 criança tinha 10 anos; 18 estavam com 11 anos; 22 estavam com 12 anos; 7 crianças estavam com 13 anos e apenas 3 com 14 anos. Não há maiores informações do porquê das crianças de 10 e 14 anos estavam nestas salas.

Quanto aos pais, 15 crianças deixaram o campo em branco, o que implicam que eles não são conhecidos, falecidos ou que as crianças não quiseram falar deles. Além de 3 pais desempregados e outros 2 aposentados, a profissão dos outros 30 são: 3 autônomos; 3 pedreiros; 2 pescadores; 2 caminhoneiros; 2 carpinteiros; 2 frentistas; 2 portuários; 2 ajudantes gerais; 2 seguranças; 2 guardas; 1 açougueiro; 1 carteiro; 1 padeiro; 1 garçom; 1 maquinista; 1 operador; 1 motorista; 1 zelador e 1 motoboy.

Quanto às mães, duas não completaram os campos, outra afirmou morar com a avó pensionista. 15 mães foram apontadas como sendo “do lar”, o que significa dizer que se ocupam de cuidar da casa e da família. Já as outras 30 foram identificadas como: 14 faxineiras/domésticas/diaristas; 3 cozinheiras; 2 manicures; 2 caixas; 1 enfermeira; 1 advogada; 1 vendedora; 1 confeiteira; 1 agente de saúde; 1 garçonete; 1 cabelereira; 1 inspetora; 1 operadora de telemarketing e uma gerente de mercado. Duas crianças ainda completaram os nomes dos pais, ao invés da profissão.

Não há indicadores sobre as religiões as quais as crianças seguem; no entanto, as religiões predominantes da população da cidade são a Católica Apostólica Romana com em torno de 160.000 seguidores, a Evangélica/protestante com 80.000 seguidores e a Espírita com menos de 20.000 seguidores, de acordo com o IBGE (2018) o que, se não é o suficiente para determinar a religião seguida pelas crianças, ao menos fornece indicadores das influências dogmáticas às quais elas são expostas cotidianamente.

Já os seus interesses particulares, são predominantemente o futebol e a dança, mas o quadro detalhado será exposto mais à frente.

Os alunos que estudam na rede municipal são os que não tem acesso às escolas de ensino privado, especialmente devido ao fator monetário. Uma escola deste tipo cobra geralmente uma mensalidade com um valor de R$ 420,00 até 1.300 reais por mês, ou 190 euros/mês de acordo com o site melhorescola.com.br (2021) e com o recibo em anexo da escola Objetivo, localizado na Avenida Marechal Rondon, Número 50 (cf. Anexo XV), o que, certamente, não cabe no orçamento das famílias relatadas anteriormente.

De acordo com a entrevistada Rita Alves (cf apêndice 14), atual professora e ex-diretora de três escolas na cidade, os alunos são provenientes de classes sociais baixas, sendo filhos majoritariamente de portuários, caseiros, pedreiros e dos quase 55 mil desempregados da cidade.

De acordo com o site oficial da prefeitura, 80% das crianças tinham acesso à internet em 2021, bem como acesso à infraestrutura da cidade para fazer uso da biblioteca pública e das próprias bibliotecas das unidades escolares, e ainda podem contar com as salas de informática da própria escola.

4. Educação Básica e Ensino de Línguas - enquadramento legal

A educação pública gratuita é, em teoria, um direito de todos os cidadãos desde 1824, quando Dom Pedro I – em Portugal Dom Pedro IV – declara no artigo 179 da Constituição Política do Império do Brasil em seu inciso XXXII que registrava que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BNCC, 2018, p. 8). Vale ressaltar o carácter pouco inclusivo desta medida, já que os escravos não eram contemplados com o mesmo direito, uma vez que não dispunham do reconhecimento como cidadãos, e ainda “na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável

da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais" (PCN, 1997: 27).

Desde então alguns itens significativos foram inclusos nas leis e constituíram-se como marcos de equidade educativa. Dentre eles destacam-se a atribuição às províncias – futuros estados – da responsabilidade da formação de professores em 1834; a obrigatoriedade da educação gratuita em 1937; a obrigatoriedade do governo em fornecer recursos à educação em 1946; a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961) que estipulava quatro anos de duração para o ensino primário em 1961; e finalmente a constituição federal de 1988 que em seu artigo 208 estipulou que "o não oferecimento de ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente", o que na prática significava a estipulação de mecanismos jurídicos para exigir o cumprimento da lei (BNCC, 2018: 9). Esta carta trouxe ainda em seu artigo 210 a obrigatoriedade da "fixação de conteúdos mínimos comuns para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Constituição, 1988), assegurando assim, de maneira inédita, a obrigatoriedade de um currículo comum a todos os alunos, mas que incluía as contribuições culturais regionais como sua parte constituinte, lançando então as bases para a participação dos estudantes, uma vez que a eles foi estendido o convite de incluir o seu mundo e a sua cultura no contexto pedagógico.

Há ainda que se mencionar algumas contribuições posteriores acerca do currículo e das metodologias a serem utilizadas nos planos pedagógicos das escolas, que vieram a influenciar a participação dos atores em sala positiva ou negativamente, dado que "a atuação de professores na reforma educacional iniciada pelos documentos oficiais PCN (1998) e OCEM (2006) é crucial" (Assis Petersen e Lyons, 2011: 145). Além da LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96) que vem a atribuir finalidades ao ensino médio e definir os ciclos de educação em básico - ensinos fundamental e médio - e superior; e dos PCNs de 1997, que em sua própria descrição "constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (PCN, 1997: 13) e incentiva o uso de temas transversais além da "urgência de se atuar na formação inicial dos professores" (Ibidem: 24); destacam-se igualmente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, que tem

“a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente” e “o objetivo de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (OCEM, 2006: 8). Também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 que estipula normas obrigatórias para a Educação básica com objetivo de planejamento curricular, seguindo-se a Lei n. 13.005/2014 que estipula o Plano Nacional de Educação com 10 metas a serem cumpridas até o ano de 2024; e, por fim, a Base Nacional Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC) em 2017, que traz como foco principal o desenvolvimento de competências (BNCC, 2017: 7), com a intenção de preparar o educando para a inserção no ensino médio, onde os mesmos terão essas competências desenvolvidas mais amplamente, como se constata no trecho da Lei de Diretrizes e Bases a seguir:

> “A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina” (Art. 35, Incisos I, II, III apud OCEM, 2006).

No referente à disciplina de língua inglesa, é reconhecido pelos documentos oficiais um carácter interacional que favorece a participação. A BNCC declara que

> “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BNCC, 2017: 241)

Já a OCEM destaca a característica global da língua, e reforça o carácter inclusivo da mesma, ao enfatizar as suas correlações de poder com o movimento da globalização, explicando que o seu foco “está voltado para a compreensão das razões da exclusão digital e, ao mesmo tempo, para a promoção da inclusão digital, dada a sua relevância político-econômica no movimento da globalização”, e que esse acesso “representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social” (OCEM, 2006: 95).

Assim, fica claro que os documentos oficiais preveem as condições necessárias para que a participação de professores e crianças ocorra em contextos pedagógicos. Contudo, a análise dos conteúdos dos currículos pode fornecer pistas para constatar se ela de fato ocorre e como ocorre, ainda mais porque, desde 2020, esta disciplina passou a ter caráter obrigatório na escola pública (British Council, 2019: 6)

4.1. O Currículo e o programa de inglês

O currículo é, em sua versão aberta, uma seleção de conteúdos e práticas que deve ser aplicado em um programa educacional e "traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica" (OCEM, 2006: 7) que deve ser entendido como expressão de uma política cultural. "Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas" (ibidem: 8).

A LDB propõe a organização curricular com cinco componentes, sendo que o primeiro, o terceiro e o último item já estabelece uma relação direta entre o currículo e a participação:

> • base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
> • planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
> • integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
> • proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
> • participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (OCEM, 2006: 7)

A área de Línguas Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos (OCEM, 2006: 91), como por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais, tais como a compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. "Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras." (Ibidem). Portanto, a componente curricular a ser aplicada no ensino de língua inglesa na BNCC não se compromete em atribuir proficiência na língua para o aluno, o que influi diretamente na

qualidade da participação e até mesmo na própria oferta da mesma aos alunos, pois se espera que a proficiência seja parte de um processo circular que ainda engloba a realização de atividades, a aquisição de estratégias e o desenvolvimento de competências em contextos de uso da língua (CEFR, 2019: 33).

Na verdade, o currículo proposto pretende desenvolver competências educacionais e sociais e, por isso, "prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca" (BNCC, 2017: 241) - essa perspectiva significa o acolhimento e a legitimação dos "usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos" (Ibidem). Como prova desta falta de compromisso com a proficiência, apesar da língua inglesa ser agora de carácter obrigatório no ensino público do país, não foi estipulado nenhuma forma de avaliação nacional para detectar como este trabalho está sendo conduzido (British Council, 2019: 6), sendo a avaliação do aprendizado deixada a cargo dos professores que elaboram as avaliações de acordo com seus critérios pessoais.

Para atingir o fim proposto nos documentos oficiais, a educação pública introduz "as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dá sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas" (OCEM, 2006: 87). De acordo com o mesmo documento, essa proposta tem a ver com os objetivos da inclusão e a participação/interatividade, pois leva à compreensão e conscientização de que:

> 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (OCEM, 2006: 97)

Assim sendo, diante do descrito pelo documento, para além do domínio da língua há ainda o acréscimo de uma pertinente vantagem extra: "a ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos influi também nas práticas sociais do mundo digital (BNCC, 2017, p. 242) que acaba "concebendo a língua como construção

social, pois o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores". (Ibidem)

De acordo com a OCEM e a BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio são a leitura, a comunicação oral e a prática escrita (OCEM, 2006, p. 123). A partir daí o Letramento prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar, que viriam, posteriormente, a orientar a BNCC a separar seus conteúdos curriculares em eixos: i) o Eixo Oralidade, que recomenda as “práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas”; ii) o Eixo Leitura que prescreve as “práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação” esperando que tais práticas envolvam “a articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas” (BNCC, 2017: 248); iii) o Eixo Escrita com ênfase nas “práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação”, constituindo “práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas”; iv) o Eixo Conhecimentos Linguísticos fundado sob as “práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural”; e, finalmente, v) o Eixo Dimensão Intercultural que dá ênfase à “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (Ibidem: 250).

O eixo da leitura simboliza bem a forma como o currículo foi construído, pois contempla pedagogicamente as suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades) (OCEM, 2006: 98) e "aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade" (BNCC, 2017: 243), padrão seguido pelas práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita, dado que "o ato de escrever é

também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo" (Ibidem: 244).

Assim, a relação epistemológica acerca dos valores, das ideologias, dos discursos, e da visão de mundo que se procura imbuir nos alunos através da leitura pelo Letramento, busca compreender, segundo a OCEM acredita i) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; ii) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; iii) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (Luke e Freebody, 1997 apud OCEM, 2006: 99). Daí a importância do estudo de qual/quais usos os grupos socioculturais diferentes fazem de uma mesma língua ou cultura. Com vista a diferenciar o uso que um técnico em informática, um marinheiro ou um grupo de amigos fazem da língua, Lave e Wegner (1991) criaram o conceito sociológico/linguístico chamado “Comunidades de prática”, que explicita esta utilização da língua como “organizando-se de forma complexa, socialmente determinada, em grupos profissionais específicos, redes sociais, etc” (OCEM, 2006: 103).

Portanto, os objetivos traçados pela OCEM preveem uma relação de conteúdos para serem aprendidos com total objetivo para o mundo das crianças e suas culturas: eles não extinguem, mas minimizam o enfoque gramatical e o método áudio-lingual que prescrevia o ensino baseado nas quatro habilidades básicas – ler, escrever, falar e entender -, passando a enfatizar os conteúdos sociais e devendo os conteúdos gramaticais ser usados apenas posteriormente às estratégias que privilegiam as situações e problemáticas sociais, agindo como fixador ou codificador da língua (OCEM, 2006: 107). Estas diretrizes seguem os estudos de Ausubel (1964), um cientista cognitivo que viu vários problemas no método áudio-lingual, chegando à conclusão de que “falta ao método significado” (Brown. 2000: 51), o que está de acordo com os objetivos estipulados pelo Quadro Comum Europeu de Ensino de línguas (CEFR, 2019: 33) - documento de referência para a construção de currículos na Europa - como orientadores de abordagens que privilegiam a co-construção de significados através da interação/participação (idem: 30).

Para tal fim, o documento propõe que ao currículo sejam atrelados aos eixos a aprendizagem de conteúdos linguístico-textuais como cognatos; grupos nominais; prefixos; sufixos; referência textual; inferência lexical; tempos e formas verbais; categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo); estrutura passiva e elementos de ligação (OCEM, 2006: 118). Posteriormente, a BNCC procurou a

unificação e sistematização dos conteúdos sociais e gramaticais/lexicais condizentes por série para que as competências fossem desenvolvidas a contento e sugeriu o planejamento do curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tendo como ponto de partida, temas. "O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles. Como Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais" (Ibidem: 112). Segue a tabela curricular proposta para o 6º ano do ensino fundamental (cf. Anexo IV), o primeiro ano no qual os alunos estudam a língua nas escolas municipais, e onde é possível vislumbrar as subdivisões de cada eixo, as habilidades a serem desenvolvidas em cada item e as estratégias recomendadas para tal fim.

Conclui-se então, em teoria, que o currículo brasileiro receita objetivos e práticas que não só comtemplam a participação social das crianças e as estimulam, como também as preparam para o mundo em seus diversos aspectos, previstos nas Comunidades de Prática, especialmente em respostas às urgentes necessidades advindas da tecnologia e globalização. No entanto, as escolas especializadas em ensino de idiomas que proliferam no país, visando atender pessoas que não reconhecem o aprendizado mas que obtiveram nas escolas públicas o suficiente para cumprir suas metas pessoais (Dutra e Mello, 2004: 37 apud OCEM, 2006: 88 e 89) e, ao mesmo tempo, as medições internacionais de eficácia de ensino de língua inglesa do Brasil, demonstram resultados desastrosos (cf. anexo II). Isso leva a crer que a simples viabilização da participação das crianças e a apreensão dos conteúdos de suas culturas através de um conteúdo curricular voltado predominantemente ao social e ao desenvolvimento de competências, mas sem compromisso com qualquer nível de proficiência, não é o suficiente para que a participação delas venha a influenciar substancialmente os processos de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e a construção do cidadão que a proposta curricular pretende, já que ao estudante não são fornecidas as ferramentas linguísticas para construir esta cidadania em medida igualitária, contempladas no ciclo proposto pelo Quadro Europeu de Ensino de Línguas.

4.2. Material didático

O material didático para os 6º e 7º anos fornecido pela prefeitura do município trata-se predominantemente de um caderno de atividades apostilado para os estudantes chamado "Curriculo em Acão – 6º ano" (CEA6) que, aparentemente – uma vez que não

há créditos disponíveis acerca da autoria -, foi desenvolvido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Ibidem).

Juntamente com o material, acompanha um livro do professor (CEACDP6) com dicas bem claras tanto quanto aos conteúdos quanto aos procedimentos de mediação recomendados acerca do que o professor deve desenvolver em sala e como fazê-lo. Há também uma lista de objetivos a ser cumpridos, e os mesmos são imediatamente relacionados à BNCC de acordo com o código referente a cada habilidade trabalhada (CEACDP6, 2021: 36). Para o sexto ano, os objetivos gerais principais são aprender os números e alfabeto; comparar animais; utilizar o imperativo; e apresentar-se (CEACDP6).

Estes objetivos deverão ser alcançados através do "aproveitamento dos conhecimentos que os alunos já trazem consigo" (CEACDP6, 2021: 37) e do estimulo à pesquisa, como descrito nos objetivos gerais, e desenvolvido através do estudo de quatro unidades. Nelas próprias há objetivos específicos. A primeira delas, intitulada *I know English*, traz como objetivo especifico "ajudar o estudante a perceber, por meio do uso de textos orais e escritos de gêneros e contextos do seu dia a dia, que ele sabe muitas coisas em inglês." Além de "aprender a usar o dicionário bilíngue como uma ferramenta de aprendizagem" (CEACDP6, 2021: 36). Já a segunda lição traz como objetivos "ler e compreender um formulário de inscrição; aprender e usar os números de 21-100 para operações simples; e preencher um formulário de inscrição com suas informações pessoais" (CEACDP6, 2021: 43). No capítulo 3 deve-se "ler e compreender comandos em pôsteres; aprender e usar o Imperativo para comandos em sala de aula; além de criar um pôster com comandos para a sala de aula (ibidem: 46). Finalmente o quarto capítulo tem como meta "ler e compreender um verbete de dicionário bilíngue e conhecer suas características; aprender a identificar a melhor tradução para uma palavra em inglês de acordo com o contexto de uso; e criar um verbete para um *picture dictionary*" (ibidem: 49).

Quanto à estrutura física do material, os cadernos trazem 38 páginas e são muito bem ilustrados com fotos e gravuras, além de ser bem coloridos e bem diagramados. Há ainda a importante adição de códigos de barra para que os alunos possam acessar um material multimídia sobressalente na internet através de um smartphone (ibidem: 4 e 5).

No livro do 6º ano não se encontram textos completos - trazem apenas simulações de diálogos de apresentação pessoal ou pôsteres com comandos (imperativos) simples. A maioria das atividades com foco em recepção de informação

(input) se dão pela audição dos áudios anexados ou por informações contidas em fotos ou em pequenas caixas com conteúdos pertinentes às lições, organizados como listas. Dentre estas estão uma com números (Ibidem: 5) por exemplo. Há ainda a apresentação de alguns vocabulários como parte dos exercícios (Ibidem: 16) ou espalhados pontualmente (Ibidem: 14), o que vai totalmente ao encontro do estímulo da competência de ensinar o próprio aluno a estudar/pesquisar recomendado na BNCC (2017). Já as atividades de produção (output) são feitas através de comandos em português e pedem discussões orais sobre os temas propostos também na língua materna. Os exercícios são predominantemente do estilo de preenchimento de lacunas (*gap filling*) com o vocabulário pertinente ou trazem práticas de *listenings*. Geralmente seus enunciados estão em língua inglesa, fazendo uso de um vocabulário ainda não ensinado, o que pressupõe que o estudante vá pesquisar as palavras ou as conhecerá através da intervenção do professor. Não há explicações gramaticais inclusas.

Um dos pontos mais pertinentes à pesquisa é que as instruções aos professores trazem importantes estímulos à participação das crianças em paralelo aos exercícios, tais como a indicação constante de jogos diretamente ligados aos conteúdos, Bingo (CEACDP6, 2021: 45); *Simon says* (Ibidem: 46) e *apple pass* (ibidem: 48); a utilização de atividades de expansão dos conteúdos que encorajam a produção de material similar ao estudado, como pôsteres por exemplo (CEA6, 2021: 48); e outras com o proposito de reflexão e/ou *feeback*, que pede que os alunos reflitam sobre o aprendizado que obtiveram na lição estudada e pintem gráficos com o seu grau de satisfação frente ao que aprenderam (CEACDP6, 2021: 51).

Os temas usados são trabalhados através imagens diversas e de raros extratos da cultura popular. Há uma breve referência a serie de filmes Hollywoodianos de *Harry Potter* e *Despicable Me* (CEA6: 4), por exemplo. No entanto, todos os outros temas são ilustrados por fotos, de animais (ibidem: 17) ou pessoas (ibidem: 11).

No material didático do 7º ano (CEA7), encontra-se a mesma estrutura do material do 6º ano, mas trazendo o acréscimo de alguns conteúdos gramaticais, como *there is/are* (CEA7, 2021: 16)*;* passado simples (ibidem: 15)*;* e preposições de tempo, explorados através de exercícios específicos dissertativos. Há também a presença de pequenos textos, como este abaixo, que visam apresentar novos vocabulários aos alunos:

"Brazil holiday calendar New Year's Day (January 1)

> Like in many countries, the celebration on December 31 is more important than those on January 1. On New Year's Day in Brazil, it is a tradition to eat lentils and rice as it brings good fortune and prosperity for the coming year." (CEA7, 2021: 8)

Como o ocorrido no ano anterior, o professor tem um livro próprio (CEACDP7) que cumpre exatamente a mesma função instrucional do anterior. Os objetivos principais para o ano são usar *there is/are*; passado simples; falar sobre feriados; aprender as datas; utilizar preposições de tempo; aprender o vocabulário sobre materiais escolares e comidas.

Quanto à participação, são repetidas as mesmas recomendações do livro do sexto ano, acrescido agora de uma sessão que indica ao professor outros conteúdos na internet sobre o tema da aula (CEACDP7, 2021: 81). Estes temas agora giram em torno de vocabulário elementar sobre comidas; ano novo chinês; Bossa Nova e seus artistas; Materiais escolares e ecossistema.

Todas as atividades de produção oral continuam sendo em português.

Face a este panorama, o que dizem os professores e os alunos? A partir de suas perspectivas, no próximo capítulo, será possível perceber as nuances que podem vir a promover ou impedir a participação das crianças.

CAPÍTULO 4

Is it really happening? - a participação, o interesse e a proficiência linguística

Este capítulo trata das forças que influenciam a participação das crianças, especialmente em contextos de sala de aula. Será detalhado o enquadramento legal sobre o assunto; a análise detalhada da visão dos atores envolvidos; os resultados possíveis sobre a questão da participação diante dos dados levantados e ainda uma exploração de possíveis alternativas para que a mesma venha a ocorrer em aulas de língua inglesa nas escolas públicas da cidade do Guarujá.

4.1. O ensino da língua inglesa: o que dizem as professoras?[2]

A professora Margarete Schlatter é uma das autoras da proposta curricular de Língua Estrangeira Moderna/Espanhol e Inglês dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, e fez parte da equipe que elaborou a primeira e a segunda versões da BNCC para língua estrangeira moderna (British Council, 2019: 37). Diante de sua vasta experiência em construção curricular, ela não se mostra contente com a versão final do documento e, consequentemente, com o currículo proposto, especialmente nos itens referentes aos temas, à participação social e seu referencial gramatical:

> "A questão, no entanto, é a forma como o documento está organizado. A lista de objetivos, na minha visão, é bastante incoerente em vários aspectos, e as unidades temáticas não são organizadas em temas de fato. Da forma como a BNCC está construída, não há nada que reúna os itens em uma participação social. Há alguns itens fracos colocados como habilidades como "Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade", mas que não estão relacionados a uma participação como escrever um post numa determinada página, por exemplo. Ainda, se eu efetivamente quero coletar informações do grupo, eu preciso saber fazer e responder perguntas, e isso não consta na gramática relacionada". (British Council, 2019: 39)

Ouvidas 6 professoras em exercício na rede municipal da cidade do Guarujá, também nelas se nota uma descrença na efetividade do currículo, tanto no objetivo de prospectar noções de cidadania e diversidade como proposto nos documentos oficiais, quanto no de realmente aferir alguma proficiência na língua inglesa: "*eles chegam semianalfabetos só com o básico que é escrever ler e calcular*" (Joana).

[2] Cf. Capítulo II e Apêndice XI (guião, análise de conteúdo...)

Todas elas relataram acreditar que os alunos concluem os seus estudos com proficiência, sobretudo, pré-básica (4 professoras) ou básica (2 professoras), apesar de apenas um número reduzido de profissionais ter sido ouvido (cf. Capítulo III). Esse cenário acaba por dificultar o uso eficiente da participação das crianças nas aulas, especialmente devido a outras prioridades que se apresentam no decorrer das aulas, como veremos.

De entre os motivos deste descontentamento estão essencialmente fatores pedagógicos

> "problema ensinar uma língua estrangeira, até mesmo a língua pátria torna-se difícil, o número grande de alunos, classes superlotadas, o tempo também, pois em 50 minutos é difícil você ter tempo para a conclusão da aula, dificilmente você conclui, você tem de retomá-la na aula seguinte, o número de aulas é muito pouco na semana para você fazer um trabalho efetivo." (Rita)

E outros também referentes à organização do sistema educativo nacional e municipal, "*Na escola não vai aprender*" (Lucimara), destacando-se a falta de recursos materiais, "*um projector seria muito útil*" (Lúcia); "*tentei usar o aparelho de som, mas a qualidade era muito ruim*" (Caroline); o elevado número de alunos por sala,

> "número de alunos por sala extremamente alto! Já trabalhei com quase 50 alunos em sala de aula, o que é complicado até mesmo para melhor compreensão do conteúdo, pois são muitas pessoas no mesmo lugar e de repente a turma já dispersou." (Caroline)

E há mais: a falta de políticas específicas para o ensino da língua; a inadequação dos materiais didáticos impostos para a rede: "*o aluno dispersa quando vê que é complexo*" (Lucimara); a idade com que os alunos iniciam seus estudos na língua: "*o início deveria ser na pré-escola*" (Joana) ou "*na primeira série*" (Lúcia); a duração das aulas e o seu número semanal; a falta de avaliações federais sob o nível de ensino "*eles vão percebendo que muitos que não fazem nada e passam*." (Joana); a má alfabetização das crianças e má fluência na leitura na própria língua materna: "*O aluno passa sem saber escrever o nome*." (idem); a ausência de retenção escolar concorrendo com fatores sociais e culturais, como a desvalorização social da língua frente à necessidade de trabalhar; a percepção que o ensino é ineficiente na escola: "*o aluno sabe que na escola não aprende*" (Caroline); bem como a falta de conciliação dos sonhos pessoais com os objetivos de aprender uma língua estrangeira.

Dentro deste panorama social e cultural, um dos maiores fatores apontados pelas professoras como empecilho para um plano pedagógico eficiente é o desinteresse dos

alunos em aprenderem e participarem, justamente aquele ao qual a elevação da participação pedagógica leva a responder: "*A escola está cada dia pior, eles não têm interesse nenhum*" (Lucimara, cf. Apêndice 14e). Todas as professoras mencionaram repetidas vezes esta questão, apontando muitas explicações como possíveis razões: "*eu acho que o desinteresse está vinculado a dificuldade*" (idem); a complexidade dos materiais didáticos "*eu não acho que traga a possibilidade de participação por ele ser complexo, eu acho que depende muito da forma que ele é colocado*" (idem, cf. idem); a alfabetização e perspectiva de vida "falo [em] alunos sem perspectiva, e com problema muito sério e nem alfabetização" (Rita); o carácter recreativo e o consequente número de aulas "*colocam como não sendo tão importante*" (Lucia), as faltas de avaliações (Caroline, Joana, Rita e Lucimara); sistema viciado (Joana): a afetividade demonstrada pelos professores e a troca constante de profissionais (Caroline); baixa cultura (Joana); a falta de adequação com a realidade deles (Lucimara); e o já citado número de alunos. Em suma, na visão das profissionais, o aluno, maioritariamente, não participa porque não se interessa.

No entanto, a professora Tatiana disse que "*os alunos do 6º ano querem descobrir as coisas*" e a professora Rita levantou a hipótese dos alunos se encontrarem tão mal preparados culturalmente e, pedagogicamente, tão desprovidos de conteúdos, que nem sequer conseguem desenvolver o interesse para acessar os novos componentes curriculares:

> "Eu falo alunos sem perspectiva, e com problema muito sério e nem alfabetização, então esse aluno que não teve esse desenvolvimento que não criou o hábito de estudo, ele é desencorajado." (Rita, cf. apêndice 14f)

Esta carência foi mencionada ainda por três outras professoras, que falaram em "*ausência de bagagem pedagógica*" (Caroline, Joana e Lucimara). Há ainda a ressaltar que todas apontaram para a mesma direção quando se referem à escassez vocabular dos alunos em ambas as línguas materna e estrangeira, indicando que a má formação na própria língua materna explicita sérias deficiências de compreensão semântica e baixo domínio estrutural da língua portuguesa:

> "Os conceitos básicos a gente não consegue passar porque eles têm uma enorme defasagem na própria língua materna, então me sinto inútil, me sinto frustrada." (Joana).

Outros fatores levantados nestes mesmos campos são a herança cultural, através da vertente de legado familiar, apontado pela maioria das profissionais que, , na sua

opinião, leva à desvalorização social da língua inglesa em prol a uma inserção do aluno no mercado de trabalho onde a língua não será usada. Isso proporciona a falta de estímulo em casa para estudar e estreita a realização dos próprios sonhos, o que leva o aluno a concluir ser desnecessário estudar, já que vai conduzir a sua vida com vista apenas a sobreviver.

Houve ainda menções à percepção de que o ensino na escola pública é ineficiente e que alguns alunos sofrem de limitações advindas de baixa autoestima "*O aluno de escola de periferia, mais humilde, tem pouca perspectiva de vida, de realizar sonhos*" (Lúcia).

Já dos fatores citados de ordem pedagógica e organizacional do sistema educativo que levariam ao desinteresse dos alunos destaca-se, prioritariamente, o número de aulas semanais e sua durabilidade reduzida - todas as professoras consideram que duas aulas de 50m são insuficientes para desenvolver um trabalho consistente e eficaz, o que fez uma delas comentar que, devido a isso, tanto os profissionais quanto os alunos desconfiam da importância dada ao ensino da língua na escola:

> "Eu acho que a língua estrangeira chega no currículo sem o valor que ela realmente tem, ela é colocada apenas para dizer que no currículo para escola pública oferece isso e aquilo, mas ele não cuida nem valoriza e com esse sentimento, parece que isso é passado aos gestores das escolas e fica uma coisa assim que o professor da língua estrangeira não é valorizado, nada é valorizado" (Rita)

Outra entrevistada lembrou que o tempo de trabalho útil é ainda menor se for considerado que:

> "São 50 minutos e nesses 50 minutos você tem que fazer chamada, tem que corrigir conteúdo anterior e tem que acalmar todos os alunos para iniciar novo conteúdo, e se dos 50 minutos 30 minutos forem para o curso mesmo, para o aprendizado já valia." (Carolina).

A partir disso, é possível inferir que o número de alunos por sala (cf. Capítulo III) também se torna um fator complicador, potencializando o já descrito. Esse dado foi massivamente apontado como um problema, tanto para que a participação em sala venha a ocorrer em proporções equalitárias, como para que haja tempo útil para que os conteúdos curriculares sejam abordados e desenvolvidos. Tal situação leva uma professora a concluir que este número de alunos "causa dispersão" na classe. Assim, 5 das professoras declaram ter sérias dificuldades em concluir o programa curricular e, uma delas, afirmou categoricamente "*não consigo terminar*" (Carolina).

Para cerca de metade das professoras, os conteúdos curriculares mencionados e já descritos (cf. Anexo IV) também são mais um fator impeditivo da participação linguisticamente eficaz. Alguns dos seus comentários esclarecem seu ponto de vista: ao falarem sobre o currículo, duas professoras referiram a intencionalidade dos conteúdos, "*achando] que deveria ser revisto*" e que há "*falta de objetivos comunicativos*" (Lúcia) e que sentem uma "*ausência de objetivo*" (Rita). Outra professora ainda aponta um caminho para um currículo mais aberto às participações discentes: "*acho que os interesses devem ser ponto de partida apenas*" (Joana).

Assim, outro fator que ganha a atenção destas professoras é o que concerne aos materiais didáticos que, supostamente, deveriam ser utilizados durante o ano letivo. A maioria diz que, praticamente, não usa o livro designado e aprovado no país pelo PNLD, e indicado anualmente para as aulas. Ao invés, todas afirmam criar ou suplementar as atividades propostas pelo currículo por conta própria, de acordo com a necessidade dos alunos, e isso acaba se tornando o foco principal de suas aulas. O livro didático adotado pela prefeitura da cidade foi classificado pela maioria das professoras como "*fora da realidade dos alunos"; "não condizem com a realidade das crianças e pouca ludicidade*", tanto frente ao conhecimento que deles seria requerido para acompanhar a linguagem como nos temas (cf. Apêndice XI).

Essa suplementação ocorre, de acordo com as professoras, sob dois vieses: o temático e a linguística. A suplementação temática acaba por exigir muita atenção do professor porque as alternativas tecnológicas que deveriam constar no espaço escolar visando ser uma válvula de escape aos livros ineficientes existem, mas "*geralmente não funcionam*" (5 professoras). Todas elas trabalham em unidades diferentes e relataram o não funcionamento de suas lousas digitais, exceto uma das professoras, que divide a sua jornada em duas unidades e mencionou que em apenas uma das escolas a lousa digital ainda funciona.

Este dado é agravado pelo fato das professoras relataram que quase todas as tecnologias multimídias considerados por elas como úteis - aparelhos de som, televisores e projetores (Carolina e Lucimara) - foram sendo, pouco a pouco, excluídas, pela própria degradação natural dos aparelhos, em privilégio das lousas digitais, que viriam a desprivilegiar o seu concerto. Assim, restam parcas alternativas para ilustrar as suplementações com vídeos e outros recursos, o que faz com que "*copias de livros com os quais estudei*" (Rita) "*fotocópias*" (Lucimara), além de alternativas oriundas da internet como "*músicas e vídeos*" (Rita, Joana e Lucimara), transmitidas em celular

próprio, ganhem espaço de destaque no contexto educacional. Daí que, quanto à estrutura necessária para se adaptarem a esta escassez de recursos, uma professora mencionou que uma "*máquina de cópias seria útil*" (Lucimara), e outra que "*necessita de espaço físico para guardar os materiais extras que tem que carregar*" (Joana).

O principal intuito para esta suplementação temática seria gerar engajamento e participação/interatividade por parte dos alunos. Para tal, as professoras relataram utilizar abordagens diversas para estimulá-los: músicas (Rita, Joana, Tatiane e Lucimara), participação avaliada através de apresentação de trabalhos e avaliações (Rita, Lucia e Tatiane); estimulo afetivos simples como pedir a opinião dos alunos sobre assuntos diversos e conscientização de que o erro será acolhido (Caroline e Rita); redes sociais (Tatiane e Lucimara), encenações de histórias criadas coletivamente (Tatiane); uso de entretenimentos sociais como a exploração de vocabulários de jogos (Caroline), e criação de jogos coletivos como Memory games e Ludo (Joana). No entanto, vale mencionar que 5 delas declararam não realizar consultas para detectar os interesses dos alunos, exceto uma que "*perguntei se eles ouvem música em inglês*" (Tatiane, cf. apêndice 14c). Por conseguinte, muito do conhecimento acerca dos interesses do alunos é adquirido quando estes se manifestam espontaneamente ou é inferido pelas professoras que creem "*saber do que os alunos gostam*" (5 professoras). Só Lucimara admitiu não saber ou entender muito sobre estes interesses – uma tal atitude e posicionamento não deixa de ser reveladora de uma orientação mais tradicional de ensino, que em se tratando de ensino de LE se encaixa em uma abordagem mais estruturalista, onde os assuntos e vocabulários são proporcionados de acordo com a demanda gramatical. A suplementação linguística ocorre através da proposição de exercícios e textos que visam a aumentar o vocabulário dos alunos, considerado "muito fraco" por todas as professoras. Para tal fim são utilizados, especialmente, textos e exercícios mecânicos de repetição de vocabulário.

Um fato relevante quanto à participação é como ela se dá dentro de sala: a maioria das professoras revelou que "*pouco*" ou "*não consigo aplicar os exercícios através dos eixos da oralidade*" (Lúcia), mas uma disse fazê-lo parcialmente através de parcos estudos fonéticos e de repetições (Caroline). No eixo de entendimento, Lúcia disse "*não conseguir*" e as outras dizem fazê-lo só através de músicas para entendimento oral. O eixo de mediação, trabalhado pela maioria das professoras ocorria através de "*exercícios construídos pelos próprios alunos*" (Joana e Lucimara). A professora Lúcia afirmou que tentou imprimir "*dinâmicas como apresentações de*

comerciais, mas desisti", e outra admitiu que "*passa tudo sem aprofundamento*" (Lucimara) devido à falta de tempo. Assim, todas as professoras disseram que as atividades de produção são desenvolvidas predominantemente através da escrita, e que priorizam o ensino gramatical em conjunto aos vocabulários, predominantemente através de traduções, por entender que os alunos o necessitam para "*entender o livro*".

Outro ponto sobre a suplementação de conteúdos, é que este é geralmente elaborado pelos próprios docentes, que relataram se encontrar frequentemente sobrecarregados e possuir muito pouco apoio pedagógico externo. Todas as entrevistadas relataram não contar com a ajuda dos coordenadores pedagógicos da área senão por treinamentos anuais de formação continuada. Alguns motivos foram apontados para este cenário: uma professora chamou a atenção para o fato de que "*o coordenador é um profissional misto das áreas de língua inglesa e portuguesa*"

> "Temos um coordenador de área, mas ele pega português e inglês ao mesmo tempo e o inglês fica em segundo plano, não o tratam como uma matéria importante." (Lucia)

O protagonismo das professoras nesta suplementação pedagógica ganha contornos dramáticos se for considerado que todas declararam que o ensino da faculdade de letras é ruim e "*não as prepara para o enfrentamento pedagógico*" (Rita) decorrente de "*pouco aprofundamento pedagógico*" (Lúcia e Joana), não "sendo prática" (Lucimara) ensinar assuntos simples como "*preencher o diário de classe*" obrigando a "*aprender quando começa a trabalhar*" (Lúcia). Acresce que todas disseram que a faculdade não ensina ou não cobra proficiência no momento da admissão, fazendo com que, em conclusão "*os professores sejam iguais aos alunos, não sabem nada*", como lamentaram as professoras Caroline e Joana.

Sugestões apontadas por elas para um ensino mais eficiente de acordo com as necessidades profissionais seriam "*ter curso em paralelo de inglês similar às escolas privadas de idiomas*" (Lucimara, Joana, Lúcia); foco maior na parte prática pedagógica e de ciências da educação (Joana e Lúcia) em itens como "*montar aulas, workshops e assistir aulas de outros professores*" (Lúcia) e "*melhorar a qualidade desde a base*" (Joana). Uma professora acredita, ainda, que o estímulo da universidade na criação de comunidades de professores ajudaria a produzir uma formação mais abrangente.

Soma-se outro fator relevante é a falta de avaliações específicas para a área de língua inglesa, tanto em âmbito nacional quanto municipal, mencionado pela maioria das professoras, impeditivo para que o trabalho docente seja avaliado e para que o aluno

tenha interesse pela matéria. Este fator, mais a política de não repetência, levaria o aluno a graduar-se "*sem fazer nada (...) sem saber escrever o nome*" (Joana), e a "*não valorizar a matéria*" (Lucimara). No entanto, Tatiane e Rita disseram não ver este fator como relevante para o desinteresse e a ineficiência do ensino da língua nas escolas. Assim, as professoras alternaram diversos outros motivos para que este desinteresse venha a ocorrer. Uma delas se referiu à influência que a descontinuidade dos professores frente às classes poderia causar sobre as questões de afetividade (Carolina), ao passo Rita e Caroline ressaltaram a importância de "*entender as necessidades dos alunos e suas carências*" e introduzir respostas às mesmas no processo educativo através de processos interativos, o que fez a professora Caroline inferir que quando este processo não é repetido por professores substitutos ou a cargo dos anos seguintes, o interesse e, consequentemente, a vontade de participar diminui. Esta professora chegou a citar um caso onde viu isto acontecer com seus alunos quando ela retornou a uma turma que já havia ensinado antes, mas onde, de acordo com os alunos, a professora substituta não continuou os procedimentos de cunho afetivo que ela conduzia.

Outra docente ainda realçou que os efeitos pedagógicos da descontinuidade de professores dentro da própria sequência lógica da transmissão dos conteúdos curriculares, já que os professores e a direção não individualizam a organização de turmas por nível linguístico. Isso significa dizer que, dentro de uma mesma turma, se encontrarão alunos com níveis diversos de entendimento e produção, o que dificulta a participação em graus similares de equidade. Assim, a professora Lucimara apontou a separação dos alunos por nível ao invés de ciclos como fundamental para otimizar a participação e a eficiência das aulas.

Neste campo, a visão das professoras sobre o sistema educacional e sobre os alunos concorrem na questão da desmotivação que leva ao desinteresse, salientando que "*o aluno deveria estudar em escolas privadas de idioma se quisesse de fato aprender, pois na escola não seria possível (...) os alunos geralmente não tem condições monetárias de estudar em escolas especializadas*" (Lucimara). Outras ainda teceram impressões quanto ao perfil pessoal dos alunos, afirmando que não entender a "moral dos alunos" (Joana) em sua relação com o aprendizado e sua vontade de fazê-lo. De qualquer maneira, aparentemente, as professoras lamentam a existência destes comportamentos embora tais opiniões não as impeçam de fazer o melhor possível, em maior ou menor grau, dentro do que a sua visão sobre o ensino de línguas lhes

recomenda no uso de estratégias, e usando os parcos recursos que possuem. Isso as leva, por fim, a rascunhar um panorama perfeito para o ensino eficiente de línguas.

Vale então destacar que a maioria das sugestões exploram vertentes de carácter mais técnico/pedagógico ao invés de alternativas que explorem as contribuições dos alunos. Os assuntos tratados são os mesmos já apontados como discrepantes no tocante ao currículo e a estrutura educacional – número de alunos e aulas, continuidade de profissionais, recursos, relevância da língua, capacitação docente, etc. – acrescido da idade mínima que os estudantes deveriam iniciar os seus estudos na língua inglesa. Todas foram unanimes em dizer que isto deveria ocorrer mais cedo, por volta dos 7 anos de idade ou ainda na pré-escola através do método de alfabetização (Joana).

4.2. A aprendizagem da língua inglesa: o que dizem as crianças?[3]

Os interesses apontados pelas crianças são variados, afirmando que gostam de jogar bola/futebol (10, todos rapazes); dançar (6, todas meninas); jogar (6); brincar (5), sendo que uma menina especificou que gosta de "brincar com pets"; sair/passear, cantar, desenhar (todos com 3); empinar pipa (2 meninos) e outras atividades/assuntos que apareceram apenas uma vez - videogames; jogo de celular; andar de skate; jiu-jitsu; usar o celular, ficar com a família; assistir vídeos de carros; policia e cozinha; cinema; informática; assistir TV e ouvir musica. Vale destacar que 5 crianças afirmaram que estudar é o que gostam mais de fazer, sendo que outras 3 disseram que gostam de ler e 1 de escrever. Isto levanta dúvidas se elas responderam o que realmente gostam, ou se foram influenciadas, enquanto oficiantes de aluno, por se tratar de uma pesquisa realizada em ambiente escolar, junto a outras atividades para casa.

Quando lhes foi perguntado se conheciam alguém que sabia falar inglês, 17 (33%) afirmaram que sim e 32 (66%) que não. Ao especificarem quem são essas pessoas, foram apontados parentes (10 vezes, geralmente tios e primos), amigos (4 vezes) e os seus próprios professores e uma prima cantando em inglês como alguém que fala sobre a ótica das crianças.

Na esperança de saber em quais contextos as crianças veem realmente falando LE, foi perguntado onde as crianças veem o inglês sendo usado. A resposta maioritária foi através da mídia: televisão (14); filmes (6), celular, internet e músicas (3) e *Youtube;* vídeos, rádio, séries (1). Fora do país ou nos Estados Unidos foi ainda referenciado por

[3] Cf. Apêndices XII que servem de base para a análise deste ponto.

3 crianças, mas dado que, aparentemente, elas não viajaram ao exterior, entende-se que isto ocorra através da mídia. Em situações reais, crianças mencionaram ter tido contacto apenas na sala de aula, o que faz esta interação ter um valor crucial em seu aprendizado pessoal (6); com turistas (4); em casa de parentes e no shopping center (2).

Apesar do pouco contacto pessoal com usuários de outras línguas, 44 crianças disseram que gostariam de aprender e apenas 5 disseram que não, alegando ser difícil (2); não quererem viajar (1) ou simplesmente porque não (2).

Ao serem perguntadas se acham fácil o inglês da escola, 20 crianças (41,7%) responderam que sim, 26 (52,1%) que não e 3 crianças (6, 2%) disseram que mais ou menos. Os motivos que fazem com que não gostem se dão maioritariamente pela própria relação ensino e aprendizagem linguística: 3 declararam não gostar da aula porque não entendem a matéria, enquanto 4 delas disseram que não aprendem e outras 4 crianças consideram ser difícil, sem especificar qual a dificuldade especifica. Outras crianças consideram difícil a pronúncia, o vocabulário, a gramatica.

Por outro lado, uma criança apontou a pandemia como o motivo de não gostar, o mesmo acontecendo com as que afirmaram "gostar mais ou menos" e 1 afirmou que "gostaria de mais oportunidade", sem ser claro sobre o que seria tal oportunidade, mas que pode-se inferir ser sobre participar.

Já as crianças que dizem que o inglês é fácil na escola porque gostam da: explicação do professor (4); da matéria ou porque a qualidade do ensino na matéria é fraca (3); do caderno, ou seja do livro; conseguir fazer as atividades propostas; porque a professora traduz – uma resposta que se repetirá sobre outras formas.

Ao serem perguntadas o que fariam se fossem o professor, apenas 22 crianças responderam (45,9 %), sendo que as outras (4) ou não completaram ou disseram não saber. Estes 4 clamam por seu ofício de criança e dizem que passariam mais brincadeiras e jogos, e que teriam mais interação (4). Outras 5 referiram critérios mais técnicos/linguísticos, pois 3 tentariam desenvolver mais a pronuncia, enquanto 2 apostariam em mais diálogos/conversação. Outra se referiu ao aspecto disciplinar, dizendo que "*ensinaria quem quer aprender*". Um número significativo de crianças (7, aproximadamente um terço das respondentes) apenas disseram que explicariam melhor, mostrando que o que é ensinado não as alcança eficientemente e 1 outra criança gostaria que houvesse mais lição de casa, o que leva a crer que ela considera as oportunidades de prática insuficientes. Ao analisar uma das opiniões, mais uma vez a questão da tradução retorna, pois este aluno disse que "*colocaria etiquetas nos objetos com o nome em*

inglês". Este facto demonstra a preocupação com o significado das palavras, o que vai ao encontro da dificuldade de aprendizagem de vocabulário que tem em aula e com as melhorias que apontaram nos livros didáticos, como será visto a seguir.

Questionadas se gostam do livro didático que utilizam, 29 crianças (60,4%) afirmaram gostar, enquanto 17 delas (35,5%) disseram que não, uma não respondeu e outra disse que gosta "*um pouco*". Das crianças que afirmaram gostar, 13 referiram a própria satisfação que têm ao aprender; 7 disseram simplesmente "*para aprender*" enquanto 6 delas referiram que o livro "*ajuda a aprender*". Também houve quem gostasse de aspectos técnicos/linguísticos (7), por causa dos exercícios e do vocabulário (2, respetivamente), da gramática; porque o livro "*ensina o básico*" e por causa das ilustrações que ajudam a aprender as palavras (1 respetivamente), o que retoma a questão da apreensão de vocabulário. Porque o livro "*é legal*" foi a resposta de 4 crianças, o que revela que os temas abordados e a forma com que estes são trabalhados lhes agradam. Quem disse não gosta do livro apontou que ele é difícil (8), e que não o entendem (4). Estas respostas infantis vão ao encontro da informação das professoras que dizem que o livro está bem acima da proficiência que as crianças apresentam no momento. Outras 3 crianças simplesmente disseram "*porque não*" (3), sem maiores justificações, e uma disse que o livro "*é chato*", o que implica nas temáticas ou procedimentos que o livro traz.

Ao serem perguntados como melhorariam o livro que usam, 30 responderam como fariam: mais vocabulário (10); deixariam o livro mais explicativo (7), o que denota que a explicação que lá encontram não é suficiente para entender bem; adicionariam a tradução ao vocabulário (7) e este número ainda cresce se se contar com 2 crianças que afirmaram que "*colocariam a ilustração*", sublinhando a associação visual com o que veem escrito; mais exercícios variados (5), aspectos fonológicos (3); exercícios legais (2); mais diálogo; uma mais pronúncia, músicas com tradução, maior interatividade, o que pode se referir a oportunidades de participação (1, respetivamente). Finalmente, outra aumentaria o livro, o que pode significar dizer que sente que precisaria de mais conteúdos ou que simplesmente gostaria de aumentar a seu tempo de experiência com ele.

Acerca da participação nas aulas, 25 crianças disseram que sim (51%), 20 disseram que não e outras 4 não responderam. Nem todos apontaram os motivos para isto, mas nota-se que dão diferentes significados à palavra participar, havendo crianças que revelaram a motivação de participar ao invés de como participam. Este foi o caso de

quem gosta (5); dos que o fazem para aprender (2); dos que querem ser fluentes (2) ou que o faz "para tirar dúvidas" (1). Outras atrelam a obrigatoriedade de seu oficio de aluno com o ato de participar. Se fazem o que mandam, significa que participam - este é o caso de 3 alunos que participam das tarefas e 3 que fazem as atividades obrigatórias, além de outro que diz fazê-lo por ser disciplinado. Os que admitiram que não participavam o fazem devido à pandemia, porque não tiveram aulas (4); porque acham chato (2) porque não entendem (2), ou porque não gosta (1); porque é difícil (1) ou por dificuldade de ler e pronunciar (1); porque fica brincando (1); porque não tem tempo (1) ou por vergonha (1).

Quando foi perguntado se os seus professores utilizavam jogos em sala de aula, 45 alunos responderam, 35 disseram que não e 7 que sim. Os jogos mencionados foram jogo de damas (2x); jogo da velha; jogo de forca (2x); jogo dos sentimentos; jogo da memória; um jogo de tabuleiro não identificado; jogo da mentira; um jogo não identificado, oriundo de um CD do professor. Todos os jogos são analógicos - exceto o último - e de fácil montagem e execução e podem ser trabalhados com vocabulários.

Quando foi perguntado o que as crianças achavam mais divertido nas aulas de LE, responderam aprender o idioma é muito divertido (8); ser a professora, mas não especificaram o porque exatamente (3); ser "*quando não tem aula*" (2), confirmando o desinteresse apontado pelos docentes e uma criança lamentou que não teve aula para saber. Outras citaram aspectos relativos à comunicação: gostam de conversação (5), de atividades interativas (3) de exercicio em grupo e brincadeiras; de atividades de pronúncia (2); gosta de ouvir o professor falando inglês (1). Aspectos formais da língua também foram citados como o estudo de vocabulário (2x), traduções (2x), ou a própria explicação da materia. Além disso, 3 alunos citaram que o mais divertido era fazer as atividade propostas, enquanto 2 outros se divertiam com músicas passadas em aula. Um estudante ainda mencionou gostar de tudo.

Já as atividades mais chatas mencionadas foram as de cunho disciplinar: as interrupções das explicações (4); a professora brigando com os alunos como algo ruim (1). A relação do professor com o ensino e aprendizagem também foi mencionada (6), citando que não entendem a matéria (3), que o ensino é enfadonho (2) e outro citando que a explicação é ruim e a professora é chata. Aspectos linguisticos (5) foram igualmente lembrados como a gramática, o vocabulário, os textos, a pronuncia difícil e escrever em inglês como o pior da aula, somado por mais 1 que afirmou que o idioma em si é chato, e outros 2 que disseram não gostar de fazer as lições de casa. Apesar

disso, 3 crianças mencionaram que chato é não ter aula e outras 9 estão satisfeitas, informando que não consideravam nada chato.

Como foi solicitado que elas fizessem uma auto-avaliação e informassem como achavam que estavam se saindo nas aulas, 27 estudantes afirmaram estar indo bem; 9 mal; 4 responderam não saber; e 1 disse estar indo mais ou menos, porque não sabe responder às perguntas; enquanto 9 pesquisados não responderam a questão. As justificações das suas respostas não foi feita por 14 crianças. No entanto, outras 36 responderam sendo que as respostas para o seu bom desempenho foram: "porque participo" (4); porque querem aprender (4); porque prestam atençao (3); porque conseguem fazer as atividades propostas (3); porque conseguem falar algumas coisas (2); porque lembram das coisas (2); porque tem tirado boas notas (2); porque está se esforçando (1); porque está aprendendo (1); porque faz curso de inglês a parte (1); uma porque sabe o vocabulário (1). Para os alunos que afirmaram estar indo mal, isso deve-se a "não conseguir traduzir" (2), precisava aprender mais (1); dificuldades com a pronúncia (1); não consegue fazer as atividades (1); não entender (1); (1, 6º ano); não gosta (1); ser inexperiente na língua e não teve aulas suficientes para saber ao certo (1 respetivamente, 6º ano).

Portanto, é possível entender que a maioria dos alunos gostaria de aprender LE por diversos motivos, e que gostam do livro didático e de algumas atividades, mas gostariam que mais jogos e brincadeiras fossem passados como estratégias pedagógicas, bem como outras que privilegiassem a fala, o diálogo e a pronúncia. Muitas mencionaram grande dificuldade em entender o vocabulário em inglês, querendo que a tradução ou ilustraçaco das mesmas acompanhassem os livros e atividades, bem como as explicações dos mesmos livros e dos professores.

4.3. *Is it really happening? How?* Síntese

Após a explicitação das informações trazidas pelos atores relevantes ao processo educativo, isto é, os professores e as crianças, em conjunção com os materiais didáticos, o currículo e o enquadramento local acerca do ensino de língua inglesa na cidade e no país (cf. Capítulo III), há elementos suficientes para entender o panorama atual do ensino de LE no Brasil. A partir daqui importa entender porquê a participação das crianças não acontece nos contextos de aula de língua inglesa no ensino público da cidade do Guarujá, ou se acontece, porque é frequentemente inócua em produzir proficiência linguística na maioria esmagadora da população, e consequentemente dar

acesso aos seus benefícios a estas pessoas (Van Ek; Trim, 1984 apud OCEM 2006: 92), que acabam segregadas a estudar em escolas privadas de idiomas, se quiserem de fato aprender uma LE. Este fato é reconhecido pelos próprios documentos oficiais como a OCEM que admite que "o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular" (OCEM, 2006: 89).

Mas, a participação, está de facto acontecendo? Às vezes, mas somente através de estímulos espontâneos dos professores ou em cumprimento de alguma tarefa descontinuada do livro didático, ou ainda por iniciativa de um aluno auto motivado, mas nunca de forma coletiva ou com intencionalidade pedagógica.

O enquadramento legal do ensino de LE no Brasil oferece as primeiras pistas do porquê do aprendizado não ocorrer e indica o primeiro dos fatores apontados aqui para o impedimento do exercício da participação eficaz. Este se traduz no objetivo final do ensino de LE no Brasil. Ao contrário do que as crianças nas escolas, e os próprios professores, esperam da escola pública, o objetivo do ensino de LE na escola não é formar falantes proficientes em língua estrangeira (BNCC, 2017: 245), mas sim utilizar o carácter diverso e multicultural de outros idiomas na formação do cidadão crítico e desenvolver as suas competências (Art. 35, Incisos I, II, III apud OCEM, 2006):

> Os quadros descritos por meio delas expressam o desejo de que as escolas disponham de condições mais favoráveis para o ensino de idiomas ou informam que os alunos não encontram motivação para essa aprendizagem na escola regular e que talvez esses fatores justifiquem que os objetivos não sejam alcançados no ensino formal. Essas indicações levam-nos a reforçar a discussão sobre os objetivos – ou o conflito de objetivos – do ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio. (OCEM, 2006: 89)

Esta noção é reforçada quando se ressalta em documentos oficiais a classificação do *status* de inglês como língua franca, o que implica em "deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência" linguística" (BNCC, 2017: 242). Apesar de entender a intenção original de respeitar a pluralidade e a diversidade cultural que a ideia de língua franca produz, esta diminuição de importância do ensino de conteúdos linguísticos sofreu uma implementação mal regulada, o que, infelizmente, na prática, levou os docentes e discentes a acreditar que as LE não são aprendidas na escola pública (OCEM, 2006):

> "Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência lingüístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir" (Paiva, 2005: 3).

A implementação não regulada supramencionada na verdade significa dizer que a falta de avaliação federal tanto do ensino que está ocorrendo quanto do aprendizado real dos alunos impacta no que é ensinado e como é ensinado. Como já mencionado, não há nenhuma avaliação que incida sobre os alunos que não seja elaborada pelos próprios professores. Dentro das salas de aula, isto significa dizer que todos os atores podem ter as suas aspirações e participações ignoradas, pois os profissionais estão ensinando o que consideram ser o melhor de acordo com seus próprios referenciais metodológicos e de abordagem enquanto tentam conciliar com os objetivos a eles impostos, avaliando o aluno sob os mesmos parâmetros, e não sendo eles mesmos avaliados por ninguém:

> O impacto contraproducente do caráter optativo da língua inglesa na matriz curricular do EFI, visto que, até o momento essa particularidade implica primeiramente a ausência de bases mínimas comuns de referência política e teoricamente sustentadas. "Ou seja, sabemos que essa falta de regulamentação dificulta a implantação da disciplina por todas as regiões do Brasil." (Rocha, 2012: 28)

Ao analisar as entrevistas das professoras, nota-se que todas elas concordam com tal visão, e os desdobramentos disso são sentidos em suas palavras. À questão da falta de avaliação e da falta de estruturação linguística somam-se outros vetores sociais e culturais; organizacionais; e pedagógicos mencionados nas entrevistas, que montam um quadro mais complexo acerca dos porquês de, apesar de grandes esforços dos atores, as aulas não serem linguisticamente eficientes. Consequentemente não proporcionavam oportunidades de participação construtivas ao processo pedagógico, nem das crianças, nem dos professores.

Os fatores sociais levantados nas entrevistas são aqueles que giram em torno do desinteresse que os alunos de escola pública ostentam, facto desmentido pelas próprias crianças que dizem querer aprender (cf. Apêndice XII), mas que às vezes não se motivam em como as LE são ensinadas. Além disso, vetores sociais históricos (Foucault, 1998) e neoliberais (Phillipson, 1992; Assis Peterson e Cox, 2013), causariam a supremacia de privilegiar o trabalho ao invés da educação, e também apontam para um cenário de prospecção de vida atual e futura onde as crianças

acreditam que não terão contato com pessoas nativas de outras línguas, uma vez que nunca vão viajar ou exercer funções as quais de fato vão precisar ter domínio da língua (cf. Apêndice XII). Em muitos casos, as LEs já não são presentes hoje mesmo em suas vidas, e não encontram reflexo em seus hábitos culturais e de lazer. Este ambiente criado à sua volta por vezes as distancia do interesse por uma LE, já que aprender esta língua, para eles pode não fazer sentido (Charlot, 1996), o que afetaria as três variáveis de motivação que poderiam fazer com que elas se interessassem por aqueles conteúdos: objetivos compartilhados, valores compartilhados e senso de comunidade (Prout, Simmons e Bircha, 2006: 79).

Os fatores organizacionais detectados, além da questão dos objetivos e avaliações, já são alvo de estudos há algum tempo, e na visão de vários autores, constituem-se como problemas de fato. Os citados pelos professores são: o número excessivo de alunos em sala (Pereira e Peres, 2011; British Council, 2015); o desnivelamento dos estudantes decorrente da organização em ciclos (Perrenoud, 1999); a falta de espaços físicos propícios ao aprendizado, como laboratórios linguísticos (Dewey apud Cunha, 1994); além da falta de recursos materiais (Freire, 2011). Tudo isso ainda agravado pelo tempo de aula de 50m duas vezes por semana, considerado baixo para que se desenvolva atividades de eixos diferentes (Richards e Rodgers, 2001: 13) que conduzam o aluno a um mínimo de proficiência linguística (CEFR, 2019: 33). Os próprios alunos se queixam das interrupções constantes às explicações, decorrente do número de alunos e da falta de mais aulas (cf. Apêndice XII).

Já os fatores pedagógicos que na opinião das entrevistadas são determinantes para inviabilizar a aprendizagem de LE e a participação linguística, são a baixa proficiência linguística dos alunos em sua própria língua materna e a imposição de uso de materiais didáticos acima da capacidade de compreensão do estudante, também citado em âmbito nacional como um problema já que “o material mais comum em sala de aula é o livro didático” (British Council, 2015: 17), que vai fazer com que o professor gaste um tempo considerável da aula transmitindo outros conteúdos considerados mínimos para que o estudante consiga entender este material (Tardiff, 2002: 208). Este fator será melhor detalhado mais a frente e resulta dos efeitos da aplicação a-técnica de conceitos construtivistas (Kirschner, Sweller e Clark, 2006; Haase et al, 2015) em contextos de aulas de LE. As crianças também fazem críticas a falta de traduções, gramática, oportunidade de se expressarem em LE e exercícios de pronúncia (cf. Apêndice XII).

Portanto, de acordo com os envolvidos, o quadro cronológico que prenuncia o fracasso é: i) algumas crianças saem de uma casa onde os sonhos não são estimulados ou que não valorizam o estudo como um meio de elevação cultural; ii) se dirigem à escola onde geralmente obtém um parco conhecimento em sua língua materna; começam seus estudos de LE quatro anos após o indicado; iii) deparam-se com turmas com um número maior do que o prescrito para que possam exercer uma participação individual constante e duradoura, calcada em suas dificuldades e aspirações pessoais, devido à equação número de alunos versos tempo; iv) conhecem o seu professor que normalmente não é proficiente (classificação C1 de acordo com o CERF, 2001), que não compartilha dos objetivos propostos para a matéria que ensina, que não considera ter tido uma boa formação e que não é avaliado por ninguém; v) assistem a aulas com materiais inadequados para a fluência linguística, que os faz se expressarem oralmente em língua materna, não estimulando a produção em outra língua; vi) veem os professores geralmente fracassarem ao tentar ilustrar o material utilizando recursos oriundos de outras mídias; são alvos de abordagens, metodologias, estratégias e procedimentos confusos e descontinuados dos professores na tentativa de suplementar as deficiências linguísticas detectadas em sala; vii) são submetidos a provas protocolares cujo resultado não fará nenhuma diferença em sua vida, já que não reprovam, ou não tem nenhuma expectativa de que o aprendizado que obtiveram os leva a algum lugar. E para coroar isto tudo, não sentem em nenhum momento que o que pensam mudará este cenário, já que não lhes perguntam, ou se perguntam, não veem nada do que foi colhido acontecer concretamente. Estes fatores, somados a outros de ordem individual, citados pela psicologia do desenvolvimento, tais como a maturidade; o ritmo pessoal; as aptidões; ansiedades; problemas orgânicos, etc. (Pilletti, 1986: 156) contribuem para gerar desinteresse, e esse vai ser o direcionamento que vai retroalimentar todo o processo educativo, já que a "experiência democrática possui um valor educativo fundamental, sendo elevada à própria inteligência social em acção" (Branco, 2007: 18), e isso não pode ser ignorado.

4.3.1 A suplementação de conteúdos e as oportunidades de participação.

O cenário acima conduz à tentativa cotidiana do professor equacionar todos estes elementos numa gestão dos procedimentos e estratégias a serem empregados em sala de aula através da suplementação emergencial de conteúdos linguísticos. Holden e Rodgers (1997) afirmam que os livros não são materiais suficientes para uma boa aula de língua.

Neste mesmo sentido, Almeida Filho (1993) enfatiza que o professor que utiliza o livro didático como uma receita é um profissional ineficaz e desestimulador do processo de ensino e aprendizagem e, em especial, no caso da aprendizagem de línguas essa situação pode se agravar "quando a realidade, os costumes e as curiosidades da língua estrangeira são ignorados" (Pereira e Peres, 2011: 20).

Prout et al (2006) afirmam que o aprendente estimulado por um adulto de seu meio tem a tendência de participar mais e Isambert-Jamati afirma que o professor é central no processo educativo (apud Sirota, 2001: 15). Daí entende-se que o professor tem em suas mãos a capacidade de dinamizar ou inviabilizar a participação (Freire, 2011) em sala de aula, através do poder que exerce ao criar oportunidades (Foucault, 1988) com intuito tanto de criar senso critico como oportunidades de desenvolvimento de competências linguísticas (Richards e Rodgers, 2001) através da exploração prática dos conceitos de metodologia, abordagem e estratégias rumo a um conceito em contextos de língua de idiomas chamado de Mediação (CEFR, 2019). Esta engloba as atividades de recepção linguística (input), produção oral e escrita (output) através da interação dialógica do individuo com o professor, com a língua e com o seu entorno pedagógico. Nesta pesquisa, este entorno traduz-se em crianças querendo aprender LE através de interações mais lúdicas e com mais enfoque linguístico, já que afirmam que querem de facto aprender a língua (cf. Apêndice XII).

O problema aqui é que a visão que o professor tem sobre os estudantes (Assis-Petersen e Cox, 2013) é que eles geralmente não são capazes linguisticamente de atingir os objetivos mínimos propostos pela BNCC e a eles impostos pelos livros didáticos e currículos que ensinam vocabulário e gramatica por indução ao invés de instrução formal, já que estes estão iniciando os seus estudos em LE e ainda não tem o conhecimento linguístico mínimo para entender sequer uma frase em outro idioma.

Estão os professores corretos em pressupor esta deficiência? Bem, aparentemente sim. As crianças pesquisadas manifestaram claramente na pesquisa que têm sérias dificuldades linguísticas ao tentar entender os conteúdos encontrados em aula ou no material didático, e clamam por mais vocabulário (cf. Apêndice XII), o que obrigaria o professor a corrigir este problema através da transmissão de estruturas mais claras e repetitivas ao invés de um método direto. Já em 1923, pesquisas duvidavam que o Método Direto de ensino de idiomas teorizado por Berlitz e calcado nestas bases de indução obteria qualquer sucesso em escolas públicas, tanto pela desmotivação do discente, quanto pelo mal preparo do docente, no tempo restrito disponível, ainda mais

se “não for considerada a realidade prática do aluno” (Richards e Rodgers, 2001: 12 e 13). Segundo os próprios, eles precisariam de mais conhecimentos linguísticos (cf. Apêndice XII). Vale lembrar que ramos da psicologia condenam veementemente a minimização ou a ausência da instrução formal no processo educativo em prol do aluno ser simplesmente desafiado a descobrir ou construir sentidos – em suma, o método construtivista - por duvidar da eficácia deste método na chamada arquitetura cognitiva humana e, mais especificamente, na memória de trabalho (Kirschner et al, 2006; Haase et al, 2015; Cronbach e Snow, 1977; Klahr e Nigam, 2004; Mayer, 2004; Sweller, 2003).

Assim, se for analisada linguisticamente a primeira lição do livro Currículo em Acão para os 6ºs anos (cf. Capítulo III), pode-se chegar a conclusões parecidas. Esta lição se propõe a ensinar as apresentações, os números e o alfabeto em inglês (CEA6, 2021: 6). Porém, uma análise cuidadosa mostra que o primeiro objetivo é bastante trabalhado, já que traz 6 exercícios de produção dos mais variados tipos, de preenchimento de lacunas a estimulo a criação de diálogos e, ainda, unindo os conteúdos com temática de filmes populares e dando significado ao aprendizado. Mas todos os outros conteúdos não são tratados da mesma forma. Os números e o alfabeto contam com dois e um exercícios respectivamente, e estes assuntos não são retomados futuramente. Além disso, todos os outros vocabulários ou itens gramaticais são sumariamente ignorados. Por exemplo, já na primeira lição o aluno tem que entender um áudio que diz:

> “Lady: Oh, hi, girls! Girls, I want you to meet Mr. Gru. He’s going to adopt you. And he’s a dentist!
> Margo: Uh, hi. I’m Margo. This is Edith. That’s Agnes.” (CEA6, 2021: 46)

Para que o aluno possa entender o que está sendo dito, ele precisa de um conjunto de competências. A primeira é a de compreensão fonética (Richards e Rodgers, 2001: 21) para que possa relacionar os sons que ouve com as palavras que já conhece, neste caso *I am, he is* e *This is,* que foram as únicas trabalhadas nesta lição. Já frases como *He’s going to adopt you* presume que ele conheça tanto a estrutura gramatical de *immediate future – to be + going to +* verbo – como o vocabulário *adopt* que nunca lhe foi apresentado, mas que espera-se que ele transponha as barreiras fonéticas e a relacione com o verbo adotar em português, e entender que aqui esta

palavra é um verbo. Isto tudo após cerca de um mês de aula, se valendo, de acordo com a BNCC (2017), de instruções mínimas.

A falta de conhecimento prévio das estruturas gramaticais e vocabulários não seria um problema se estes fossem apresentados e trabalhados posteriormente através de exercícios (output) (Swain, 2005; Almeida Filho, 2015; Richards e Rodgers, 2001; Brown, 2004), o que não ocorre mais na lição, ou se as estruturas e vocabulários aparecessem novamente em outros contextos – ou até nos mesmos - e o professor tivesse a oportunidade de mediá-los através de exercícios que proporcionasse a interação (Almeida Filho, 2015), o que também não ocorre, já que as oportunidades de produção dos demais conteúdos são todas em português. Independente da abordagem e metodologia escolhida para analise seria pertinente que fosse oferecido ao aprendente exercícios de repetição, caso acredite-se em uma abordagem gramatical ou comunicativa. Porém, acredita-se que a aquisição de uma língua vem de pratica constante (Kimble e Garmezy, 1963: 163) ou de prática dialógica, através de oportunidades de expressar todos estes conteúdos na língua alvo (Richards e Rodgers, 2001; Brown, 2004).

No livro do 7º ano (CEA7, 2021), a situação se complica, pois há textos mais complexos que vão trabalhar vocabulários e gramatica mais profunda, o que vai intensificar a lacuna na aprendizagem linguística.

Portanto, conclui-se que os livros não conduzem o aluno a uma proficiência mínima para que se possa expressar sequer no nível A1 na língua Inglesa (CEFR, 2001), impossibilitando que ele participe da aula através do uso da língua que estuda. E este processo se repetirá nos próximos anos letivos, levando o professor a acreditar que o aluno irá se formar em nível básico ou pré-básico, como citado nas entrevistas, e que terá que estudar em escolas de idiomas se desejar ter alguma fluência em LE (BNCC, 2017: 245; OCEM, 2006). Os próprios documentos oficiais demonstram esta relação deficitária ao admitir que:

> "Os levantamentos apontam que muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra)." (OCEM, 2006: 120)

Assim, o professor tem que se valer – às vezes inconscientemente, e sem preparo para isso – da pedagogia pós-metodológica (Kumaravadivelu, 1996 e 2001; Richard e Rodgers, 2001) emergencial e não-planejada, para desenvolver as suas estratégias de aula, que, como foi observado nas entrevistas, se focam predominantemente no eixo da leitura, mal desenvolvendo as outras competências - oral e entendimento auditivo – e sem poder se servir de uma estrutura lógica linguística, tal como a proposta pelo Quadro Comum Europeu (2001). Esta desenvolveria a capacidade do aprendente expressar-se em outro idioma com alguma fluidez, o que viria a atender as expectativas de participar eficazmente pois, simultaneamente, criaria o senso crítico enquanto o aluno se expressaria na língua alvo, de forma escrita ou oral. Metaforicamente seria dizer que o professor de idiomas da escola pública passa a vida trocando o pneu com o carro em movimento.

Alguns tópicos foram ainda detectados que vêm a influenciar as oportunidades de participação dos alunos em sala. Uma delas se trata de um certo descompasso entre os interesses dos alunos e a capacidade dos professores de motivá-los frente aos mesmos, devido a diversos fatores. Nas entrevistas foi constatado que as professoras não costumam perguntar os interesses, pois afirmam conhecê-los previamente, ou ainda não conseguem incorporá-los e aplicá-los em sala por conta de todo o descrito acima. Mas isto é colocado a prova em algumas situações. Uma das entrevistadas afirmou que relembra a necessidade de aprender LE para o mercado de trabalho. Outra insiste em informar os alunos que eles precisarão destes conhecimentos para viajar, por exemplo. Enquanto alguns estudantes afirmaram que gostariam sim de aprender a língua para viajar e outras se preocupam com o futuro profissional, várias crianças não pensam nisto (cf. Apêndice XII), o que torna esta motivação ineficiente para a maior parte da sala. De acordo com Moita Lopes, para esta motivação:

> não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível usar aquele conhecimento quando for a um país em que língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive. (Moita Lopes. 2003: 37)

Analisando então os dados, conclui-se que a participação linguística eficaz não acontece em contextos de LE predominantemente por dois problemas:

1- O panorama total que desprivilegia os conhecimentos linguísticos. O cruzamento de informações dos professores, alunos, materiais didáticos,

objetivos, direção, espaço escolar, cultura local e fatores sociais mostra que existem vários problemas: o aluno não aprende a língua e a sua participação – quando ocorre - apenas desenvolve o lado critico, se muito.

2- A suplementação desregulada de conteúdos é frequentemente conduzida sem bases metodológicas coerentes e é solitária e descontextualizada com os interesses das crianças, o que afeta a mediação entre conteúdos e consequentemente a oportunidade de uma participação eficaz.

4.4. Do que não acontece ao que poderia acontecer.

A partir do descrito anteriormente, nota-se que a participação das crianças não costuma ocorrer em aulas de LE de modo a assegurar que seus interesses ajam sobre a organização das aulas ou de seus objetivos, ou ainda que através dela se obtenha ao menos alguma proficiência linguística, a não ser por iniciativas individuais e descontinuadas dos professores. Então, aqui é o lugar onde aplica-se o sugerido por Wynes (2012): trazer os adultos de volta. E isso pode ocorrer através da suplementação pedagógica eficaz já discutida, co-construída entre docentes e discentes (May, 2005, Collis & Lacey, 1996; Rowland, 1987), já que "a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos" (Lyonn e Assis Petersen, 2011: 156), e através de procedimentos pós-metodológicos, baseados em particularidade, praticabilidade e possibilidade (Kumaravadivelu, 2001: 538). Trata-se de explorar as estratégias pedagógicas na dicotomia interesses x necessidades sociais/linguísticas, indicado pelo Special Educational Needs Code of Practice (DfES, 2001), mas calcadas em procedimentos interacionais com o viés de mediação antes mencionado (CEFR, 2020). Quando se concilia "o que acontece em classe com as forças sociopolíticas de fora, cria-se a Pedagogia da possibilidade" (Kumaravadivelu, 2001: 542).

Como previamente mostrado, o ambiente escolar deficitário, tanto estruturalmente quanto no tocante de classes superlotadas, constituem-se como problemas iniciais que deverão ser contornados pelo professor, já que ele não tem o poder e, muitas vezes, nem a direção, de mudar este cenário. Assim, a formação continuada deverá ocorrer no sentido de imbuir o professor do conhecimento necessário para estimular a participação neste cenário, tanto no tocante do que fazer didaticamente quanto de como fazer metodológica e linguisticamente. A perspectiva do entendimento

situacional (Elliot, 1993) afirma que uma pedagogia com significado não pode ser construída sem uma interpretação holística das situações particulares e não pode ser melhorada sem uma melhoria geral dessas situações particulares. (Elliot apud Kumaravadivelu, 2001: 538).

Perrenoud (1999) afirma que é inerente à formação pedagógica as questões de vertente mais técnica como "conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem ou construir e planificar dispositivos e sequências didáticas" e outras que evocam a participação das crianças, como "trabalhar a partir das representações dos alunos ou engajar os alunos em projetos de conhecimento" (Perrenoud, 1999: 16). Também há aqui medidas dos dois tipos, a saber: os temas do tipo técnico trazem noções como adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino fundamental; estabelecer as ligações com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa; estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Se tais competências forem desenvolvidas a contento, o profissional teoricamente se verá capaz de incitar a participação ao conceber e administrar situações-problemas de acordo com os níveis e possibilidades dos alunos; administrar a heterogeneidade no interior de um grupo-classe; eliminar a separação, ampliar a gestão de classe para um espaço maior; praticar a ajuda integrada, trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades; desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo; suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança; além de favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno (Ibidem: 16).

No entanto, Perrenoud (1999) afirma que essa formação só será bem-sucedida se o professor participar ativamente dela em todos os seus aspectos, até organizacionais, em um processo horizontal de poder, já que "o professor tem um forte senso do que funciona ou não e quais mudanças implementar" (Hargreaves, 1994: 12). Coleman concorda ao afirmar que "pedagogias que ignoram as experiências vividas se provarão tão perturbadoras por aqueles afetados por ela – tão ameaçadoras para as crenças – que levantará hostilidade e aprender se tornará impossível para eles" (Coleman apud Kumaravadivelu, 2001: 539). Kumaravadivelu ainda acrescenta que "há uma distinção da teoria dos teóricos e a teoria dos professores. Eles não são meros reprodutores das teorias porque eles a confrontam com a prática todos os dias. E a visão deles é a que é

implantada. Deve-se melhorar a pratica para daí melhorar o conhecimento" (Kumaravadivelu, 2001).

Portanto, nesta formação, "o professor deve ser assistido a se tornar autônomo após teorizar com a própria prática" (Idem: 541). Autônomo aqui em contextos de aula de LE, significa desenvolver uma observação crítica da classe para perceber o que de fato interessa aos estudantes e transformar estes itens em estratégias sociopedagógicas individuais ou coletivas que colaborem para o aprendizado linguístico proficiente. Em sua formação, após o docente ser convidado a traçar planos conjuntos para o currículo e avaliações com a direção municipal, levando em conta os contextos em que está inserido e as exigências formais legais a eles impostas pela BNCC, ele pode ser auxiliado pela direção e seus pares a criar questionários para serem aplicados aos alunos no primeiro dia de aula, por exemplo (Idem: 550), e depois organizá-los em procedimentos que apostem na mediação interativa (CEFR, 2020) para atingir tais fins. Algumas destas já foram citadas, tais como dar instruções na língua alvo usando os verbos propostos na taxinomia de Bloom para unir a aprendizagem de vocabulários e desenvolvimento de competências (Ferraz e Belhot, 2010); a dinamização de produções (Swain, 2005) como o uso de dramatizações ou simplesmente relato de histórias, de forma oral ou escrita ou perguntas e respostas sobre as suas experiências, pedidos de explanação ou opinião, etc. (Tomlinson, 2011); o engajamento de alunos em posts e diários; criar comunidades de troca de informações linguísticas; ou ainda o processo de gamificação (Hamari, 2019 e Tomlinson e Masuhara, 2009: 1) dos conteúdos, que é uma das técnicas que leva o aluno a brincar para aprender, essencial para unir os ofícios de criança e aluno (Fingerson, 2009; Ferreira 2002; Hadfield, 1995) e promover o interesse.

Já há muitos anos existem livros didáticos especializados para este ensino de conteúdos de LE gamificados. Alguns exemplos clássicos são *Beginners´ Communication Games* de Jill Hadfield (1999); *Play Games with English* de Colin Granger (1995) e *Reading Games* de Charles Hadfield e o já citado Jill Hadfield (1995)

Por fim, o professor deve ser instruído periodicamente nas diversas metodologias e abordagens existentes para que este tenha recurso técnico/linguístico para implementá-los no seu cotidiano (Brown, 2000; Richards e Rodgers, 2002) e a discernir no que cada atividade que faz com os alunos os leva a desenvolverem-se. Este conhecimento pode oferecer caminhos alternativos para aplicar dinâmicas e exercícios que desenvolvam as competências necessárias para atingir os fins linguísticos pré-

definidos, como os descritos pelo Quadro Comum Europeu de Ensino de Línguas (CERF, 2020), e fazendo uso de uma estrutura flexível de desenvolvimento de materiais didáticos (Tomlinson, 2011: 25) que pode perfeitamente ocorrer se o profissional souber as consequências pedagógicas de cada uma de suas ações.

Há aqui uma lição hipotética (cf. Apêndice XV), baseada em um dos interesses majoritários dos alunos detectados na pesquisa – dança - e calcada no item gramatical *imperative sentences,* que deve ser desenvolvido durante o sexto ano, como descrito nos objetivos do livro Currículo em Ação 6 (CEA6, 2021). Observe que, apesar de ele ter sido desenvolvido sob uma ótica estruturalista, já que tomou um item gramatical como base da lição, bem como vocabulários com tradução na língua materna, requerido pelas crianças (cf. Apêndice XII), ela inclui um dinâmica de jogos – gamificação – através do jogo *Simon Says,* e diálogos, e parte de uma necessidade real de uso, as instruções, inerentes da abordagem comunicativa. Vale ressaltar que a lição não assou por um tratamento estético (Tomlinson. 2011), sendo apenas um rascunho para apreciação de conteúdos.

Na lição proposta, há a união de contributos da abordagem interacional e comunicativa com das abordagens estruturalista. Esta união ocorre nas estratégias propostas. O principal motivo para o uso da primeira é que esta poderá engajar as crianças nas aulas, através da utilização de suas contribuições organizadas em jogos e dinâmicas que usam elementos linguísticos para desenvolver as competências de mesmo cunho.

Já a parte estruturalista ocorre devido à crença de que não há tempo de desenvolver fluência em escolas públicas fazendo uso apenas de abordagens comunicativas (Richards e Rodgers, 2001), especialmente se estas ocorrerem em português, assim o uso de exercícios gramaticais viria justamente a encurtar o tempo de apreensão do conteúdo e organiza-los cognitivamente, através da memória de trabalho (Haase, 2005; Kirscher et al, 2006). Mas o diferencial seria a exposição deles através de produções, especialmente orais e dialógicas (Swain, 2005; Bakhtin, 1981) em conjunção com os seus interesses. No entanto, qualquer outra combinação poderia vir a ser empregada para atender as necessidades dos alunos em sala, de acordo com os preceitos pós-metodológicos (Kumaravadivelu, 1995) que são descobertos através da observação crítica da sala (Kumaravadivelu, 2001).

No próximo capítulo, será detalhado um projeto de intervenção hipotético com estas bases, que poderia ser implantado no campo estudado, e em outros que enfrentam as mesmas dificuldades apontadas por esta dissertação.

CAPÍTULO 5.
What could happen? - o desenho do projeto

Neste capítulo será detalhado um projecto com sentido sócioeducacional gratuito e com a duração de 15 meses, a ser desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Educação, que constitui-se em formação continuada, tutoria individual mensal e monitoramento dos professores de Língua Inglesa do município, com o objetivo de promover a participação das crianças em contextos de aulas de língua inglesa, visando atribuir a esta participação um caráter não apenas critico como também linguístico, incorporando os elementos teóricos descritos nos capítulos anteriores, e agindo especialmente sobre a reforma dos espaços escolar e pedagógico, e resultando no empoderamento das crianças no tocante ao domínio do idioma e sua significação crítica, diversificada e multicultural, competência essencial na construção de identidade própria no atual mundo globalizado (Kumaravadivelu, 2012), bem como nos professores e coordenadores pedagógicos, que se apropriarão de um quadro epistêmico pós-metodológico que pode auxiliá-los a minimizar as dificuldades que os mesmos apontaram no levantamento de dados desta dissertação.

É de extrema importância ressaltar o carácter totalmente opcional dos profissionais se envolverem com o projecto, e destacar a natureza altamente colaborativa do mesmo, contando com a participação dos professores em todas as etapas de sua elaboração e avaliação, bem como a das crianças do sexto ano, que ditarão os temas a serem predominantemente trabalhados durante o ano letivo, bem como norteando as escolhas de parte dos procedimentos que ocorrerão em sala de aula.

Apesar deste modelo a seguir ter sido elaborado frente às demandas encontradas nos ambientes escolares da cidade do Guarujá, Brasil, e visar atendê-los, sua estrutura pode ser reproduzida em outros contextos, desde que se respeite a premissa básica de incluir todos os atores nos processos de elaboração e avaliação do mesmo, como é recomendado fazer em situações de intervenção (Meneses, 2010), para que se atenda aos verdadeiros desígnios da população atendida, bem como garantir o seu engajamento no decorrer do projecto.

1. Finalidades e objetivos

O objetivo principal é o de promover oportunidades de participação crítica e linguisticamente eficiente às crianças dos sextos anos das escolas municipais da prefeitura do Guarujá, equacionando as dificuldades levantadas na investigação que comprometeriam essas oportunidades. Os objetivos secundários são a co-construção de um referencial teórico linguístico comum a ser aplicado em avaliações pelos professores da rede pública e também a formação continuada de professores de língua voltada para a utilização da participação das crianças como estratégia linguística e para a suplementação eficaz dos conteúdos curriculares dos livros didáticos obrigatórios, fazendo uso das contribuições das culturas infantis para atingir os objetivos consensualmente traçados.

Entende-se de acordo com os dados obtidos que as oportunidades de participação das crianças são geralmente relegadas ao segundo plano nas aulas de língua inglesa, devido parcialmente ao número excessivo de alunos em sala; ao tempo reduzido de aulas de LE; à desorganização de nivelamento dos alunos entre si, levando em conta os interesses particulares e competências já desenvolvidas e também frente ao material didático; e por fim pela própria irrelevância que as suas opiniões e interesses de facto tem na condução do curso de LE nas escolas, tanto criticamente, já que às crianças não será concedido o poder de influir no ritmo, objetivos e avaliações do curso, e nem linguisticamente, pois não se espera que o estudante obtenha qualquer grau de proficiência descrito no referencial do Quadro Comum Europeu de Ensino de línguas (CEFR, 2020) por exemplo. Este panorama geralmente leva o professor a tomar algumas decisões descontextualizadas e descontinuadas em aula que, juntamente com os fatores externos, inviabilizam a aprendizagem linguística.

2. Recursos humanos.

Os recursos humanos necessários para a realização do projecto são basicamente os que a prefeitura já dispõe, notadamente os professores de língua inglesa da cidade, a coordenação de Letras da Secretaria de Educação, e os funcionários complementares encarregados de secretaria e limpeza, acrescido de um profissional interventor com conhecimento em formação continuada de professores de LE, que viria a contribuir com a transmissão pormenorizada dos conteúdos do projecto à coordenadoria da área de ensino de língua inglesa da SEDUC da cidade em forma de sessões regulares para

encontros pedagógicos orientados para a aprendizagem e uso de abordagens, metodologias e estratégias de ensino de LE e monitorização dos processos.

Há ainda a possibilidade de contratação temporária de mais professores devido à organização de novas turmas que poderiam surgir, de acordo com a forma ao qual os atores envolvidos decidissem re-nivelar os estudantes e a provável falta de docentes para atender a toda a demanda.

Por fim, há os alunos dos sextos anos das escolas públicas municipais que apenas seriam inseridos naturalmente a este novo contexto, sem qualquer mudança suplementar em seus cotidianos.

2.1. A identificação e constituição do grupo de participantes.

No final do ano letivo brasileiro corrente, no mês de outubro, será compartilhado pela SEDUC uma pesquisa (apêndice XIV), via e-mails cadastrados, aos professores consultando se estes se encontram satisfeitos com as condições atuais das aulas de LE, no tocante aos recursos disponibilizados para a condução das aulas; ao nivelamento e número dos alunos em sala; aos objetivos impostos pelos documentos oficiais; bem como às avaliações destes mesmos alunos (Kumaravadivelu, 2001: 550). Em seguida, será perguntado quais sugestões estes teriam para cada uma das áreas, apresentando algumas alternativas e o campo "outras" com um espaço dissertativo individual. Em um campo separado, será perguntado se o professor tem interesse de ajudar a desenvolver e implementar um projecto pedagógico para a área de LE, durante o ano seguinte, que privilegie a participação das crianças através de sua cultura e as direcione para a proficiência linguística. Será ressaltado que, em caso de sucesso frente aos objetivos, além da melhoria do ensino público, os envolvidos serão agraciados com um bônus salarial.

Em caso afirmativo a pergunta final, terá início o projecto. Em caso negativo, a prefeitura encerraria a parceria sem qualquer ônus.

Se a maioria dos professores optar por desenvolvê-lo, as suas sugestões e visões sobre a organização das turmas, os recursos didáticos que serão utilizados, os objetivos para o ano, e as formas de avaliação serão estruturadas pelo interveniente e a direção da SEDUC em um projecto pormenorizado, em sessões conjuntas durante o mês de novembro. A proposta e o cronograma parcial serão submetidos aos professores por e-mail, buscando novamente a sua apreciação e sugestões de mudança. Para equacionar as

variáveis, serão utilizados os dados levantados pela pesquisa online, confirmando-os ou refutando-os, até que um consenso majoritário seja alcançado sobre estas questões.

Em dezembro, novos encontros entre interveniente e direção pedagógica ocorrerão, para a construção do cronograma final. Os professores serão convidados a se juntar voluntariamente a estas sessões para contribuir com a construção dos itens do projecto.

Antes de iniciar o período letivo, já no ano seguinte, na primeira quinzena do mês de janeiro, os professores serão convocados junto à direção pedagógica e o profissional interveniente para uma série de encontros a fim de que estes tomem conhecimento dos objetivos do projecto, e discutir os meios apresentados para alcança-los, o cronograma, as avaliações, as oportunidades de bonificação e de comprometerem-se formalmente com a sua realização.

Todos os itens estão abertos a sugestões, e para constituir a parte metodológica e de avaliações serão apresentados modelos de avaliações pré-definidos com exemplificações de atividades diversificadas que reflitam as abordagens as quais os professores desejem usar (Almeida Filho, 2015; Kumaravadivelu, 1995). Na avaliação, pode-se repetir os mesmos procedimentos, no entanto, os testes aplicados ao final de cada semestre serão únicos e constituídos previamente pelo grupo docente participante, conceitualmente. Isto significa dizer que os professores vão idealiza-lo, mas a diretoria pedagógica vai de fato prepara-los.

3. Propostas pedagógicas com base nos interesses identificados das crianças (apresentação detalhada e proposta de uso).

No começo de fevereiro, os professores serão convocados para estabelecer os objetivos linguísticos a serem alcançados no ano. Será recomendado a suplementação de uma base gramatical e de vocabulário mais forte do que a prevista na BNCC (2017) – mas ainda dentro do recomendado para o sexto ano (CEACDP6, 2021), sendo esta gramática organizada sobre o presente e passado simples, *there to be* e preposições - e mais aos moldes A1 nos eixos de leitura e oralidade do Quadro Comum Europeu para Ensino de Línguas (CEFR, 2020), visando compensar o tempo escasso com exercícios focados nestes tópicos. No entanto, a diferença desta prática para os métodos áudio-linguísticos tradicionais será que o vocabulário utilizado e os próprios exercícios serão construídos a partir dos interesses dos alunos, e aplicados em sala sob orientações das abordagens comunicativas e interacionistas. A primeira visa a atender as expectativas

daqueles alunos que relataram ter expectativa em aprender para os fins de viajem, estudos e carreira, e a segunda visa envolver e engajar as crianças em atividades *action-based* (idem, 2020), onde as mesmas venham a adquirir algum conhecimento linguístico. Segue exemplo de uma das lições (apêndice XV) onde é possível observar a estrutura que intervenção acredita ser mais produtiva frente aos problemas relatados pelos professores (apêndice XI), especialmente no referente a inadequação do material didático utilizado nas escolas (CEA6) frente aos parcos conhecimentos linguísticos apresentados pelos alunos.

Os temas aqui utilizados são baseados nos dados relatados pelas crianças no inquérito desta dissertação (apêndice XII). Vale ressaltar que a participação com o viés de desenvolvimento da competência crítica deverá ser imbuída nas atividades, também baseadas no prescrito pelo material didático obrigatório (CEACDP6, 2021)

Na primeira semana de aula, os professores entregarão questionários aos estudantes similares aos utilizados junto às crianças nesta investigação (apêndice IV) para descobrir o perfil geral das crianças e seus interesses (Kumaravadivelu, 2001: 550), mas possivelmente adaptados com informações extras que os professores visam descobrir. A partir daí, os estudantes serão separados em duas turmas na segunda semana, de aproximadamente 15 alunos cada, de acordo com o critério previamente estabelecido com a SEDUC, podendo ser este por área de interesse demonstrado, o que permitiria ao professor aplicar atividades em comum; por grau de proficiência linguística, menos recomendado devido a estas diferenças serem incomuns na escola pública, como relatados pelas professoras nas entrevistas (apêndice XI); ou ainda por outros critérios que os docentes julguem necessários para atingir os objetivos. Recomenda-se o início do trabalho seguindo a primeira unidade do livro Currículo em Ação 6 (CEA6, 2021).

3.1. Planificação das sessões.

Para além do descrito acima, no início do mês de março, será pedido aos professores que enviem e-mails relatando as suas primeiras impressões acerca da separação das turmas com as dificuldades e as vantagens ocasionadas por esta separação.

Na segunda quinzena de março, os participantes se encontrarão novamente, mas agora individualmente com o diretor da área de letras da SEDUC, ou ainda com o acréscimo do interventor, em uma sessão de tutoria para discutir e definir as estratégias

individuais a serem incorporadas na suplementação metodológica, através de decisão conjunta entre os atores envolvidos, explorando alternativas de *design* (Richards e Rodgers, 2001) envolvendo as abordagens e estratégias necessárias para desenvolver as competências das crianças, seguindo as demandas do perfil individualizado dos estudantes da turma, e levando em conta a diversificação sociocultural encontrada.

A cada mês vindouro o mesmo processo será repetido: até o final do mês os professores mandam por e-mail as impressões do trabalho que está sendo desenvolvido, e se reúnem de forma de monitoramento com a coordenação de letras da SEDUC para traçar as aulas do mês para cada turma.

O que será trabalhado nas sessões são as dificuldades que cada professor relata que ocorre entre ele e os estudantes, tanto para estimular a sua participação em sala, através da exploração de conceitos comuns a sociologia da infância e das ciências da educação, como as questões do poder (Foucault, 1987 e 1998), do oficio do aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 2001; Sarmento; 2019); da promoção da participação (Prout et al, 2006; Wynes, 2012); das inseguranças e ansiedades descrita pela psicologia do desenvolvimento (Piletti, 1986); e da importância de brincar (Ferreira; 2002; Corsaro, 2003; Fingerson, 2009), como para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem da língua, de acordo com o perfil de cada aluno: auditivo, visual, sinestésico, etc (Tomlinson, 2011) através de estratégias que favoreçam a produção linguística (Swain, 2005) de cada perfil. Para tanto, são indicados aos professores que reproduzam em sala os procedimentos encontrados no *corpus* linguístico para cada caso (Krashen, 1981, Asher, 1977; Cameron, 2001; Moon, 2000; Brown, 2000; Hadfield, 1999; Tomlinson, 2011).

3.2. Propostas de monitorização e avaliação.

Nos meses seguintes, a cada trinta dias, serão repetidos os procedimentos descritos na sessão acima, fazendo ajustes de acordo com as situações que forem surgindo. Vale lembrar que a decisão final dos procedimentos a serem adotados em sala são exclusivamente do docente, sendo papel dos outros atores apenas oferecer alternativas metodológicas e procedimentos suplementares.

No final do mês de junho e no começo do mês de dezembro, os alunos serão submetidos aos testes de conclusão de semestre elaborados pela SEDUC, em parceria com os professores. Recomenda-se que os testes sejam aplicados por terceiros, sem a

presença do professor em sala, como já ocorre com os testes federais, a Prova Brasil e o ENEM.

O resultado da avaliação de junho será uma importante forma de avaliação da primeira metade do trabalho, já que oferecerão indicadores claros do que deve ser melhorado. Vale ressaltar que os alunos já terão sido submetidos a duas avaliações anteriores no final dos primeiro e terceiro bimestres, em março e setembro, mas estas proas serão elaboradas exclusivamente pelo professor de acordo com os seus critérios. No entanto, será oferecido pela direção da SEDUC algum apoio para elaborar a avaliação de acordo com a abordagem utilizada no processo.

Já o resultado da avaliação de dezembro junto aos alunos selará o trabalho, e os índices advindos dos alunos demonstrarão se o projeto foi bem-sucedido e se deve ser estendido para os anos seguintes.

Aos professores será pedido que escrevam um relatório final, para fins de registro e monitoramento dos ganhos do projecto, acerca de como decorreu a experiência de ter participado activamente de sua implementação, tanto frente aos benefícios que enxergam ter alcançado em si mesmos e nos educandos, quanto às dificuldades encontradas, bem como em sugestões para a sua possível continuidade.

Durante as sessões de tutoria, o interventor se encarregará de fazer notas metodológicas acerca da eficácia das estratégias recomendadas para cada caso, mantendo o professor anônimo, para a constituição de um relatório final.

Com base em Meneses (2007), entende-se que o projeto tenha um caráter empoderante aos participantes. Aos estudantes deve ser avaliado se obtiveram algum acréscimo em suas competências crítica e linguística; os professores devem ter sido capazes de desenvolver suas competências reflexivas e pedagógicas, devido aos monitoramentos individuais; e por fim o coordenador da área de letras da SEDUC deve ter se beneficiado da metodologia e cronograma do projecto, e deve se sentir empoderado para, caso decida, continuar e aperfeiçoar os processos nos anos seguintes de maneira autônoma, sem precisar mais da ajuda do interventor.

4. Recursos a alocar.

Os recursos em sua grande parte seriam a cessão dos próprios espaços públicos escolares da cidade do Guarujá, para os encontros com os professores e de sua estrutura para a realização das aulas, bem como os equipamentos, como as lousas digitais e outros itens, em bom estado.

Já os recursos financeiros seriam, além dos salários já pagos aos profissionais envolvidos – professores, coordenadores e demais funcionários do ambiente escolar – acrescido do mesmo valor pago aos coordenadores para o interventor durante janeiro a dezembro do ano de implantação do projeto.

Há ainda o recurso de mais um salário dos professores, com o índice registrado no teto máximo - R$ 3.490,35 ou 563 Euros na cotação de 17 de junho de 2021 - pago a título de bonificação no final do projecto, de acordo com a obtenção dos índices pré-estabelecidos em comum acordo no início do trabalho.

Por fim, seria necessária uma reserva de caixa para garantir que os aparelhos como as lousas digitais estivessem em bom funcionamento durante todo o ano.

5. Possibilidades e constrangimentos de ordem operacional.

Existem algumas possibilidades de constrangimento de ordem operacional para a realização do trabalho. O primeiro deles é o possível reconhecimento de que o trabalho da área de Letras da SEDUC não está sendo realizado a contento pela própria área, como por outros atores do setor público, o que obrigaria o departamento a procurar ajuda externa. No entanto, vele lembrar que isto não procede em absoluto, dado que hoje não existem índices federais apontando os resultados do ensino de LE em escolas públicas, tanto no âmbito das competências críticas quanto linguística, restando apenas os já usuais relatos epistêmicos como o da OCEM (2006) que explicita em suas páginas o descontentamento da população com os resultados do ensino de LE que seus filhos apresentam, e justificando a proliferação de escolas especializadas de idiomas.

Outro constrangimento se daria pelo não comprometimento/engajamento dos atores diante os objetivos propostos (Perrenoud, 1999; Kumaravadivelu, 2001), acreditando que seria muito trabalho diante de um resultado incerto. Até por isso acredita-se que um reconhecimento financeiro na forma do bônus proposto em recompensa aos resultados obtidos faria algum sentido, dado que muitos servidores, tais como algumas crianças exercendo o seu oficio de aluno (Perrenoud, 1995) apenas se comprometem superficialmente. Este factor inclusive já foi notado no momento da recolha de dados das crianças, quando alguns coordenadores se comprometeram a repassar os inquéritos, mas de facto nunca o fizeram.

Este baixo engajamento pode ocorrer também pela falta de identificação do profissional com as diferentes abordagens que serão recomendadas, ou o próprio conceito pós-metodológico de unir abordagens de acordo com as necessidades. A

superação de tal barreira é inclusive um dos focos principais da tutoria com os professores, que viria a minimizar estes atritos, já que os mesmos costumam apontar o facto da pós-metodologia só funcionar com professores superpreparados (Abrahão 2015).

A disponibilização dos recursos necessários para a realização do projecto também causam algum constrangimento, pois entende-se que a prefeitura costuma burocratizar o conserto/manutenção de seus equipamentos, como alertaram os professores nas entrevistas (apêndice 14), o que faria com que a suplementação didática fosse muito prejudicada justamente para explorar os interesses das crianças em outras mídias.

Por fim, há a própria situação social onde as crianças estão inseridas, que possam estar em tamanha gravidade que impeça os estudantes de avançarem em seus estudos, sendo necessário um acompanhamento social mais próximo de especialista na área. Pesquisas de Fisherman (1972) indicam que cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais que afetam a velocidade e a qualidade da aprendizagem de acordo com os procedimentos desenvolvidos e o material utilizado em sala (Kumaravadivelu, 2001: 543). A OCEM (2006), por exemplo, põe em dúvida se as classe menos favorecidas possui uma capacidade de leitura tão desenvolvida quanto as outras, devido a "um maior poder aquisitivo (que) permite não apenas a aquisição de livros, mas também um uso bastante particular deles" (OCEM, 2006, p. 100), mas aposta nas "habilidades de interação oral (de defesa, de desafio, de exibição)" (Heath, 1983 apud OCEM, 2006: 101) destas classes, o que, em tese, lhes proporcionaria um melhor aprendizado:

> Ou seja, as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas; as formas da linguagem variam ainda com fatores como a idade, o sexo, a região de origem, a classe social, etc. de seus usuários. Além disso, as formas variam com o contexto do uso da linguagem e com a finalidade da interação. Isso leva, por exemplo, a variantes mais formais ou menos formais, e ao uso de formas específicas de linguagem em determinados contextos (como a linguagem jurídica, a médica, a técnica, etc.). (OCEM, 2006: 101 e 102)

6. Cronograma da sua implementação.

O projecto decorrerá por quinze meses, de outubro de 2021 a dezembro de 2022. Todas as datas especificas serão marcadas de acordo com o calendário letivo do ano de 2022, ainda não definido pela PMG. O que segue então é uma prospecção de ritmo de sessões:

1- Fase preliminar de recolha de dados e composição de grupo:

Outubro de 2021 – Contacto inicial com os professores por e-mail, buscando saber as suas impressões obre o ensino atual de LE nas escolas públicas municipais da cidade, acompanhado de um convite para participar..

Novembro de 2021 – Convite para um encontro onde seria discutido a proposta pormenorizada e cronograma parcial do projecto, incluindo as sugestões dos professores.

Dezembro de 2021 - Novos encontros entre interveniente e direção pedagógica ocorrerão, para a construção do cronograma final. Os professores serão convidados a se juntar voluntariamente a estas sessões para contribuir com a construção dos itens do projecto. O número de sessões pode variar devido a demanda de trabalho.

2- Fase de trabalho:

Primeira quinzena do mês de janeiro de 2022 - Os professores serão convocados junto à direção pedagógica e o profissional interveniente para uma série de encontros a fim de que estes tomem conhecimento dos objetivos do projecto, e discutir os meios apresentados para alcança-los, o cronograma, as avaliações, as oportunidades de bonificação e de comprometerem-se formalmente com a sua realização.

No começo de fevereiro de 2022 - Os professores serão convocados para estabelecer os objetivos linguísticos a serem alcançados no ano e a esboçar o modelo de avaliação final do projecto.

Na primeira semana de aula de fevereiro de 2022 – data ainda não definida pela PMG, os professores entregarão questionários aos estudantes similares aos utilizados junto às crianças nesta investigação (apêndice 4) para descobrir o perfil geral das crianças e seus interesses

Início do mês de março de 2022 - Será requerido aos professores que enviem e-mails relatando as suas primeiras impressões acerca da separação das turmas com as dificuldades e as vantagens ocasionadas por esta separação.

Na segunda quinzena de março de 2022 - Os participantes se encontrarão novamente, mas agora individualmente com o diretor da área de letras

da SEDUC, ou ainda com o acréscimo do interventor, para sessões individuais de tutoria.

No final de marco de 2022 – Prova bimestral elaborada pelo professor.

Abril de 2022 – Sessão de tutoria.

Maio de 2022 – Sessão de tutoria.

No início de junho de 2022 – sessão de tutoria.

No final do mês de junho de 2022 - os alunos serão submetidos aos testes de conclusão de semestre elaborados pela SEDUC, em parceria com os professores.

Julho de 2022: férias escolares.

Primeira quinzena de junho de 2022 – Os professores participantes serão convocados para discutir o resultado das avaliações. Nesta ocasião será novamente discutido as sugestões para alavancar os resultados. Reinício do ano letivo.

Primeira semana de setembro de 2022 – Sessão de tutoria.

Última semana de setembro de 2022 – Prova bimestral elaborada pelo professor.

Outubro de 2022 – Sessão de tutoria.

Novembro de 2022 – Sessão de tutoria.

Dezembro de 2022 - Os alunos serão submetidos aos testes de conclusão de semestre elaborados pela SEDUC, em parceria com os professores. O resultado obtido será utilizado como indicador do cumprimento ou não das metas estabelecidas, e a curva de notas será anexado a um relatório final, juntamente com os relatos dos professores acerca da experiência, além dos relatórios constituídos nas sessões de tutoria.

Considerações finais

As crianças hoje não podem, e não conseguem mais viver em espaços imutáveis, com rituais inflexíveis, seja nas unidades escolares ou em qualquer aspecto de suas vidas, e as suas contribuições excederam a renovação e reprodução do seio familiar e do convívio entre seus pares para um mundo reflexivo onde as suas opiniões e interesses e modos de estar e ser, ou seja, a sua cultura, chega a influenciar desde o *marketing* de grandes empresas até a formação de políticas públicas.

Nesse sentido, construir e aprofundar recursos teóricos capazes de entender e utilizar as formas de participação das crianças na educação como um todo, apresenta-se como necessidade científica e política, com o intuito de produzir um conjunto de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos, onde as crianças são o centro do trabalho pedagógico.

A promoção da participação e inclusão das crianças na produção das estratégias de educação então se torna fundamental neste mundo reflexivo. Entender as crianças como atores sociais, ativas na produção e reprodução desses espaços e na construção de suas próprias vidas e das sociedades em que vivem, contrapõe a exclusão social e contribui na produção e cristalização da afirmação de seus direitos sociais. E mais, reconhece-las como seres que vivem no hoje, ao invés do devir, age diretamente sobre o desinteresse que as mesmas vem apresentando quando se tornam prisioneiras de práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que impedem a construção de relações horizontais entre os diversos atores em ambientes escolares.

Para tal, o professor que, em seu cotidiano conseguir desenvolver uma atitude de inclusão das diferenças e construir a sua prática escolar pautada nas contribuições de seus educandos, estará diminuindo as barreiras entre os ofícios da criança do aluno, e estará usando a própria natureza das crianças a favor de todos os atores, criando aqui a chamada participação eficiente, que é aquela que ao mesmo tempo educa eficazmente, isto é, ensina conteúdos curriculares, atribui significado aos conhecimentos aprendidos e desenvolve as competências necessárias para viver em sociedade hoje e no futuro.

Esta pesquisa focou-se em compreender as conceções e as práticas dos principais atores envolvidos – professores e alunos – bem como o tipo de recursos utilizados, designadamente as relações nos contextos de aulas de LE no currículo da educação

fundamental (6ª/7ª anos) em uma cidade do Brasil, tanto por relação com os processos de ensino-aprendizagem, quanto por relação com a relação pedagógica professor-alunos.

Da parte dos documentos oficiais, foi revelado que não há a preocupação de desenvolver no educando as competências linguísticas para que ele utilize seus benefícios no mundo globalizado, sendo o alvo principal da disciplina de LE imbuir o aluno do conhecimento da diversidade cultural existente hoje. Da parte das crianças, a pesquisa revelou que elas, na contramão dos objetivos do governo, querem aprender uma nova língua, e mais que isso: elas sabem como querem aprender, através de um ensino lúdico, dinâmico e que de facto as levem a ter algum grau de proficiência na língua estudada. Da parte dos professores, a pesquisa revelou que estes se sentem mal preparados pedagógica e linguisticamente, bem como desamparados por seus superiores, e que, por isso, não conseguem equalizar as demandas que surgem em sala, com a viabilização de oportunidades de uma participação das crianças que as elevem linguisticamente, para além dos limitantes objetivos curriculares.

No entanto, o professor que quiser, de facto, fazer acontecer esta educação democrática terá que, antes de tudo, desenvolver em si mesmo a competência para fazê-lo, o que implica em aprender, através da sua formação inicial ou continuada, a reconhecer em si mesmo e nos outros os vários elementos que encontram um paralelo no ofício do professor e no ofício do aluno, e servir-se deles. Dentre os tais, há a participação dos professores no seu próprio processo de formação e avaliação; a participação do aluno no seu próprio processo educacional; o reconhecimento das competências que tanto professores e alunos trazem consigo; a promoção da autonomia e liberdade de professores e educandos; o desenvolvimento de professores e alunos reflexivos; a impressão de significado ao processo educativo de ambos; somados a outros que por vezes são de ordem externa a sua sala de aula, tais como a avaliação de corpo docente e discente; a análise das abordagens utilizadas para ensinar e aprender; o material didático adequado para cada caso; etc. Enfim, uma vasta constelação de fatores que se somados a outros, tais como a infraestrutura das unidades escolares; o número adequado de crianças por sala; salários justos; volume de trabalho condizente com o horário de trabalho, dentre outros, podem influir no trabalho dos professores e, consequentemente, nas condições em que estes se encontrarão ao ministrar as suas aulas e proporcionar as abordagens adequadas para que, enfim, a participação das crianças possa ocorrer, e causar-lhes algum efeito prático. Pode parecer trabalhoso, e é de início,

mas estas competências vêm para resolver os problemas e não intensificá-los. Trata-se de um trabalho que gera uma docência segura e uma satisfação em saber exatamente o que fazer e quando fazer.

Dentro da sala de aula, isto significa ser apto a exercer a observação crítica da sua turma e de fazer escolhas, pautado pelos conceitos de uma pedagogia pós-metodológica calcada na particularidade, praticabilidade e possibilidade, que o levará a mediar as relações linguísticas, unindo as atividades de recepção e produção, através da interatividade horizontal, como requerido pelo CEFR e seus referenciais teóricos, fugindo do adultocentrismo, limitando o seu papel ao de um técnico que apresenta, através da ciência, as alternativas para se atingir os fins, ao invés de controlar todos os meios. O professor pode começar os seus anos letivos fazendo um inquérito com os seus alunos acerca de seus gostos e aspirações para o ano e a LE que estão aprendendo, o que vai adequar as aulas aos objetivos da turma. É muito fácil, hoje nem papel é mais necessário. Assim o docente pode estruturar as demandas e interesses que surgem em um currículo linguisticamente eficiente, que une abordagens a estratégias que explorem os interesses das crianças em jogos, dinâmicas e oportunidades de conversar em outra língua sobre a sua cultura, que atuem sobre estas demandas, e que vai se unir ao plano já traçado pelos documentos oficiais, que já age sobre a formação crítica do educando.

É importante também que o professor se torne um investigador e dispa-se de todos os seus pré-conceitos, tanto de ordem cultural e social, quanto da sua orientação metodológica. Se o educando precisa se comunicar, ele como a um médico, deve prescrever problemas a serem resolvidos pelo diálogo ou outro meio. Se a criança precisa aprender a estruturar as suas frases coerentemente, o doutor deve prescrever um pequeno tratamento com as soluções áudio-linguais tradicionais, ou similares, talvez oralmente. Se ele precisa apenas praticar, tudo isso pode ser aplicado, apostando, sempre que possível, na interação e na produção como fonte de interesse, criando as oportunidades para tal, e ao mesmo tempo desenvolvendo competências comunicativas gerais no educando. Sempre somando abordagens, métodos e técnicas e nunca simplesmente substituindo-os, libertando assim os miúdos e a si mesmo de métodos aos quais nenhum dos atores acredita. As crianças já estão prontas para participar. E os adultos?

Referências Bibliográficas

Abrahão, Maria Helena Vieira. (1997) Incertezas e conflitos do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula. *Sínteses – Revista de cursos de pós-graduação.* Vol 2 – Pg. 11-18.

Abrahão, Maria Helena Vieira. (2015) Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa. O pós-método e a prática docente. *In EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n 1, p. 25-41. Jan-Jun.

Agostinho, Kátia. (2015), A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, *da Investigação às Práticas, 6 (1),* p. 69 – 86.

Almeida Filho, José Carlos Paes de. (2015) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas, SP: Pontes Editores.

Amado, João. (coord.) *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.

Ariés, Philippe. (1962) *Centuries of Childhood. A social history of family life.* New York: Alfred A. Knopf.

Asher, J. (1977) *Learning another language through action: The complete teacher´s handbook.* Los Gatos, California: Sk Oaks Production.

Assis-Peterson, Ana Antônia de. Cox, Maria Inês Pagliarini. (2013) Standard English & World English: entre o sisoe o riso: Standard English & World English: between Karl and Groucho. *Revista Calidoscópio, Vol. 11,* n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013 doi: 10.4013/cld.2013.112.05

Assis-Peterson, Ana Antônia e Cox, Maria Inês Pagliarini. (2007) Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal, English in the age of globalization: beyond good and evil. *Revista Calidoscópio,* Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr.

Bakhtin, M. (1981) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich; Volochínov, Valentin Nikoláievitch. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.

Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Lisboa: edições70. 2011.

Base Nacional Comum Curricular brasileira no tocante ao ensino de língua inglesa. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa. Retirado em 16/12/2019.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). *Educação é a Base.* Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

Base Nacional Curricular Comum, Material de referência Pedagógica educação Infantil e Ensino Fundamental. (2018) São Paulo: Ed. Moderna.

Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação II: A construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Horizonte.

Bourdieu, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

Bourdieu, Pierre. (1991). *Language and symbolic Power*. Oxford Polity Press.

Branco, L. (2007) *A escola, comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos.* Lisboa: Instituto Piaget.

British Council Brasil. Official website. www.britishcouncil.org.br. Retirado em 20/06/2020.

British Council. (2015) *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE. Published online at www.britishcouncil.org.br

British Council. (2019) Políticas públicas para o ensino de inglès – uma panorama das experiencias na rede pública brasileira. São Paulo: British Council.

Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of language learning and teaching.* 4ª ediçáo, New York: Person Education.

Cameron, L. (2001). *Teaching English for young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cerisara, A. B. (2004). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: M. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.* (pp.35-54). Porto: Porto editora

Charlot, Bernard. (1996) Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de pesquisa.* São Paulo, N. 97. p. 47-63. Maio.

Chizzotti, Antonio. (2016) As ciências humanas e as ciências da educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556 – 1575 out./dez. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

Collège de France / Pierre Bourdieu (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais,* n. 5, 101-120 (ed. orig: 1985).

Collis, M. & Lacey, P. (1996) *Interactive Approaches to Teaching – a framework for INSET*. London: David Fulton Publishers.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) Diário Oficial: promulgada em 5 de outubro.

Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini.* Bologna: Il mulino, Saggi.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/lang-cefr.

Cunha, Marcus Vinicius. (1994) *John Dewey, uma filosofia para educadores em sala de aula.* Petrópolis: Editora Vozes.

Davis, M. Hill, A. Prout, & K. Tisdall (Eds.) (2006), Children, young people and social inclusion. Participation for what? (pp. 77-99). Bristol: Policy Press.

Dewey, John. (1959) *Democracia e educação.* São Paulo: Editora Nacional.

Dewey, John. (1971) A criança e o programa escolar. *In* _____. *Vida e educação.* 7ª edição São Paulo: Melhoramentos.

Department for Education and Skills (DfES) (2001) *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.

Durkheim, Émile. (1922). *Éducation et sociologie.* Paris: Félix Alcan.

Durkheim, Emile. (2001) *As regras do método sociológico.* Coimbra: Res Ed. P. 29-39.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra El fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos Del sistema y la educación?. *Revista de Educación, número extraordinário,* p. 174-193.

EF EnglishFirst. Ranking de proficiência em língua inglesa. https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/ retirado em 16/12/2019.

Ferraz, Ana Paula do Carmo Marcheti. Belhot, Renato Vairo. (2010) Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *In Gestão e Producão. São Carlos,* v. 17, n. 2, p. 421-431.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1993) *Minidicionário de língua portuguesa.* Rio de janeiro: Nova fronteira.

Ferreira, Manuela (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância.* Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferreira, Manuela e Rocha, Cristina. (2010) *As crianças, a família e a educação na produção acadêmica nacional, em universidades públicas e privadas, 1995-2005.*Porto: CIIE/maisleitura.

Ferrière, A. (s/d). *Transformemos as Escolas.* Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.

Fingerson, L. (2009). Children's Bodies. In W. Corsaro, M. S. Honig & I. Qvortrup (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 217-227). London: Palgrave Macmillan.

Fisherman, J. A. (1972) *Social linguistics: a brief Introduction.* Rowley, MA: Newbury House.

Foucault, Michael. (1987) *Vigiar e punir*: *nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michael. (1998) *A microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Editora Graal.

Freire. Paulo. (2011) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática docente.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gâmboa, R. (2004) *Educação ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey.* Lisboa: Asa.

Giddens, Anthony (1989). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Gusmão, Neusa Maria Mendes. (2016) Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista Anthropologicas*. Ano 20, 27(1): p. 45-71.

Haase, V.G.; Costa, A.J.; Silva, J.B.L. (2015) Por que o construtivismo não funciona? Evolucão, processamento de informação e aprendizagem escolar. *Psicologia em Pesquisa*. 9 (1), pp 62-71/janeiro-junho. Juiz de Fora: UFJF.

Hadfield, Jill. (1999) *Beginners´ Communication Games.* Harlow: Ed. Longman Limited.

Hamari, J. (2019). Gamification. In G. Ritzer and JM Ryan (Eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology,* pp. 1–3. Malden: Blackwell Pub. pp. 1-3.

Harbinson, Frederick Harris; Myers, Charles Andrew. (1964) *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development.* New York: McGraw-Hill.

Harding, Sandra. (1986) *The science question in feminism.* New York: Cornell University Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College
Press.

Harper, Babette. Ceccon, Claudius. e Darcy, Miguel (1982). *Cuidado, escola!* 8ª edição São Paulo: Brasiliense.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anisio Teixeira. *PISA 2018 revela baixo dsempenho escolar em leitura, matematica e ciências no Brasil* http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 Publicado em 13/12/2019. Retirado em 17/06/2020.

INEP 2019 http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados disponível em 15/12/2020

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). www.cidades.ibge.gov.br. 2018. Retirado em 25/05/2020.

Kennedy, C. (1999). Introduction—learning to change. In C. Kennedy, P. Doyle, & C. Goh (Eds.), *Exploring change in English language teaching* (pp. iv–viii). Oxford: Macmillan Heinemann.

Kimble, Gregory A & Garmezy, Norman (1963) *Principles of General Psychology.* New York: Ronald Press Co.

Kirscher, P.A.; Sweller, J. e Clark, R.E. (2006) Why minimal guidance during struction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem based, experimential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41 (2), pp. 75-86. Lawrence Eribaum Associates.

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (1995) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In *TESOL Quarterly, Vol. 28, No. 1*. (Spring,), California: San José University Press. pp. 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001) Towards a Postmethod Pedagogy. In *TESOL Quaterly, Vol. 35, No. 4, Winter.* California: San José University Press. pp. 537-560

Kumaravadivelu, B. (2012) Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In Alsagoff, L.; McKay, S.L.; Hu, G.; Renandya, W. A. (Orgs) *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* New York and London: Routledge. pp. 9-27

Landsdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *In Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer

Lave, J.; Wegner, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, Mark. Assis–Peterson, Ana Antônia. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. *Revista Ecos*, Edição No 11. p. 143-161, 2011.

Luke, A.; Freebody, P. (1997) Shaping the social practices of reading. In: Muspratt, S.; Luke, A.; Freebody, P. (Ed.) *Constructing critical literacies* pp. 185-225. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin.

Marchi, Rita de Cássia. (2010) O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *In Revista Portuguesa de Educação, 23(1),* pp. 183-202. CIEd - Universidade do Minho.

Marshall, T.H. (1967). *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Maslow, Abraham H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York

May, Helen (2005) Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *In British Journal of Special Education.* Volume 32, Number 1, pp. 29-34

Meneses, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Mitchell, J. Clyde (1987). *A questão da quantificação na antropologia social.* In: Feldman-Bianco, Bela (org.). Antropologia das sociedades contemporâneas (p.77-126). São Paulo: Global

Moita Lopes, L. P. (2003) A nova ordem Mundial: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação politica. In Bárbara L.; Ramos, R. C.G. (orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de línguas* (pp. 25-46). Campinas: Mercado das Letras

Moita Lopes, Luiz Paulo (org). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

Moon, J. (2000). *Children Learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann.

Morin, E. (2000) *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nascimento, Gabriel. Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa. (2016) *English Teachingand Social Cass Identities: Some Perspectives.* Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.3): 541-563, set./dez.

Nóvoa, Antônio. (1992) Formação de Professores e profissão docente. *In: coordenação de Nóvoa, A. Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13 – 33.

Nunes, Rosa Maria. (2009) Boaventura Souza Santos, o tempo, o modo. *Revista leitura: teoria e prática. N. 27.* Brasil: Associaçao de leitura do Brasil. Novembro.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (2006) Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Paiva, V. M. O. (2005) *Projeto AMFALE: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras.* Belo Horizonte: UFMG.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Pedró, F. (2012) Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinário,* p. 22-45.

Pereira, Ane Caroline de Souza. Peres, Maria Regina. (2011) A Criança e a Língua Estrangeira: Contribuiçoes Psicopedagógicas para o Processo de Ensino e Aprendizagem. *Construção Psicopedagógica,* São Paulo-SP, Vol. 19, n.18, pg. 38-63

Perrenoud, Philippe (1995) *Oficio do aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe. (1999) Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa,* no 108, novembro.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

Piaget, Jean. (1969) *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro, Editora Forense.

Piaget, Jean. (1976) *A equilibracão das estruturas cognitivas-problema central do desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Zahar editora.

Prout, A., Simmons, R. & Bircha, J. (2006) Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chair. In: J. Davis, M. Hill, A. Prout, & K. Tisdall (Eds.), *Children, young people and social inclusion. Participation for what?* (pp. 77-99). Bristol: Policy Press.

Quadro Comum Europeu de referência para línguas, Aprendizagem, ensino e avaliação, 2001, ASA Editora II S.A. Porto, Portugal. 2001.

Quivy, Raymond. Van Campenholdt, Luc (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva publicações.

Qvortrup, J., Bardy, M. Giovanni Sgritta, G. Wintersberger, H. (eds) Avebury, Aldershot (1994) *Childhood matters.* Avebury: European Center of Vienna.

Rappaport, J. (2005) *Community Psychology is (thank God) more than science.* American Journal of community Psychology, 35, 231-238.

Rayou, P. (2000) *L'Enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct: l'école dans plusieurs mondes.* Bruxelles: de Boeck.

Revista Exame. https://exame.abril.com.br/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes-em-ingles/18 abr 2017, 12h50 - Publicado em 18 jan 2016, 11h00.

Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ritchie, J. and Lewis. J. (eds.) (2014) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage Publications, London.

Robertson, R. (2003) *The Three ways of Globalization: A history of developing Global Consciousness.* London: Zed books.

Rocha, Cristina; Ferreira, Manuela & Vilarinho, Maria Emilia (2000). *Por uma sociologia da infância ao serviço da cidadania participativa das crianças*. IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. 17-19 abril. Universidade de Coimbra. Portugal.

Rocha, CH; Tonelli, JRA; Silva, K.A. (Orgs) (2010) *Língua estrangeira Para Crianças: Ensino-Aprendizagem e formação docente.* São Paulo: Pontes Editora. pp. 9-12.

Rocha, C.H. (2007) Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: Alvarez, M.L.O.; Silva, K. A. *da. Lingüística Aplicada: múltiplos olhares.* Campinas: Pontes. pp. 20-27.

Rocha, CH. (2012) *Reflexões e propostas sobre língua inglesa no ensino fundamental I: Plurilinguísmo, Multiletramentos e Transculturalidade.* São Paulo: Pontes Editora.

Rojo. R.H.R. (2017) Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos de lingüística aplicada.* Campinas: Sp. Editora UNICAMP.

Roldão, Maria do Céu. (2017) Conhecimento, didática e compromisso: O Triângulo virtuoso de uma Profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez.

Rowland, S. (1987) 'Child in control: towards an interpretive model of teaching and learning', in A. Pollard (ed.) *Children and their Primary Schools – a new perspective*. London: Falmer Press. Pp. 128-132

Sarmento, Manuel J. (2000). Os Ofícios da Criança. Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância. *Actas vol. II*. Braga: IEC/Uminho.

Sarmento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva, 23*(1), 17-39.

Sarmento, Manuel Jacinto. Fernandes, Natália. Tomás, Catarina. (2007) Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas, nº 25,* p. 183-206.

Sarmento, Manuel Jacinto (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: De novo, o insucesso escolar em questão. In A. J. Afonso & J. A. Palhares (Org.). *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno* (31-48). Porto: Fundação Manuel Leão

Santos, Boaventura de Souza e Menezes, Maria Paula (org). (2010) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Schön, D. A. (2000) *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Schultz, T. W. (1973). *O valor econômico da educação.* Rio de Janeiro. Editora: Zahar.

Shwandt, T. A. (2000) Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.) *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, p. 189-213.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2021) *Currículo em ação. Sexto ano, volume 1*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2021) *Currículo em ação. Sexto ano, volume 1. Caderno do professor.* São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2021) *Currículo em ação. Sétimo ano, volume 1.* São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2021) *Currículo em ação. Sétimo ano, volume 1*. Caderno do professor. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

Sirota, Regine. (2001) Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. Paris: *Cadernos de Pesquisa, nº 112,* p. 7-13/março.

Sirota, Régine (1993). *Le Métier d´Élève. Revue Française de Pédagogie,* n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pedagogique.

Soares, M. (2003) *Letramento um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Swain, M. (1995). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, (pp. 471-484).

Swain, M. (2005) Three functions of output in second language acquisition. In Cook, G. & Seidlholfer, B. (org) *Principle and practice in applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional* 2a ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 4ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Todos pela Educação. (Abril 2020) Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da COVID-19, , disponível em 11/12/2020 em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=

Tomlinson, Brian and Masuhara, Hitomi. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. California: Sage Publications

Tomlinson, Brian. (org) (2011). *Materials development in language teaching.* 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Uol Notícias. Pandemia revela desigualdade na educação do Brasil. Disponível em https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/10/01/pandemia-revela-desigualdades-da-educacao-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola

Vieria, Ricardo. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

Vygotsky L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Wynes, Michael. (2012) Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *In Childhood 20(4)* pp. 429–442. Texas: Sage Publications.