



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS- INGLÊS

LUANA SILVIA FRANCELINO MARINHO

**O LUGAR OCUPADO PELO PÚBLICO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE
DOCENTES EM LETRAS-INGLÊS**

CAMPINA GRANDE – PB
2021

LUANA SILVIA FRANCELINO MARINHO

**O LUGAR OCUPADO PELO PÚBLICO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE
DOCENTES EM LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras-Inglês da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de licenciatura em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior

**CAMPINA GRANDE - PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M338l Marinho, Luana Silvia Francelino.

O lugar ocupado pelo público infantil na formação de docentes em letras-inglês [manuscrito] / Luana Silvia Francelino Marinho. - 2021.

30 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Ensino de língua inglesa. 2. Educação infantil. 3. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

LUANA SILVIA FRANCELINO MARINHO



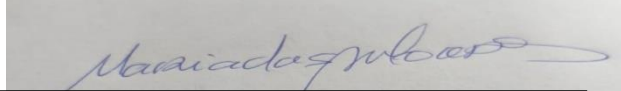
**O LUGAR OCUPADO PELO PÚBLICO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE
DOCENTES EM LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Letras-Inglês.

Área de Concentração: Formação Docente

Aprovada em: 21/09/201.

BANCA EXAMINADORA

 Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior (Orientador) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	10,0
 Profa. Ma. Marília Bezerra Cacho Brito Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	10,0
 Profa. Ma. Maria das Neves Soares Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	10,0

Média = 10,0

Aos meus pais, pela dedicação, amor,
incentivo e confiança, DEDICO.

“As práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 112).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	08
2.1	Breve histórico do regimento do ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	08
2.2	Língua estrangeira, público e empregabilidade.....	09
2.3	Ensino de inglês e a formação inicial docente para a atuação no contexto do público Infantil.....	12
3	METODOLOGIA.....	14
3.1	Trajetória da pesquisa.....	14
3.2	Classificação da pesquisa.....	14
3.3	Corpus de análise.....	14
4	ANÁLISE.....	15
4.1	O PPC e o papel da Universidade.....	15
4.2	Dos objetivos, disciplinas e fluxograma do curso.....	17
4.3	Da preparação para o mercado de trabalho.....	22
4.4	Da autonomia conferida às universidades.....	25
5	CONCLUSÃO.....	27
	REFERÊNCIAS.....	28

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo geral de investigar o lugar “ocupado” pelo ensino voltado ao público infantil na formação inicial de professores de inglês. Especificamente, (i) evidenciar a atual organização do ensino básico e o histórico de ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil; e (ii) analisar a formação docente direcionada à atuação com o público infantil nos documentos que regem o processo de formação. Esta pesquisa configura-se como um estudo documental inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, tendo como corpus de análise os seguintes documentos oficiais citados: LDB de 1996, BNCC de 2017 e o Projeto Político-Pedagógico curricular de 2016, do curso de graduação em Letras Inglês da UEPB, campus I. Como aparato teórico que norteia nossa análise, utilizamos as contribuições de Crystal (1997), Kuhn (2011), Granada et. al (2013), Sousa Júnior (2020), dentre outros. Na análise, percebemos que práticas e estudos teóricos direcionados ao público infantil não são contemplados no referido curso de graduação, além de não existir regulamentação legal para a inserção do ensino de LI no currículo escolar infantil.

Palavras-chave: Público infantil. Formação docente. Língua inglesa.

ABSTRACT

This work has the general objective to investigate the “occupied” place for the learning turned to the children audience in the initial formation of English teachers. Specifically, (i) highlight the actual organization of the basic teaching and the historic of the English language (EL) in Brazil; (ii) analyze the teaching formation directed to the performance with the children audience in the documents that govern the formation process. This research configures as a document-based study inserted in the qualitative paradigm of research, having as analysis corpus the following official documents cited: LDB from 1996, BNCC from 2017 and the curricular Pedagogical-Political-Project from 2016, of the undergraduate degree in English language of the UEPB, campus I. As theoretical apparatus that guides our analysis, we used the contributions of Crystal (1997), Kuhn (2011), Granada et. al (2013), Sousa Júnior (2020), among others. In the analysis, we perceived that the practices and theoretical studies directed to the children audience are not contemplated in the referred undergraduate degree, as well as not even existing legal regulation for the insertion of the teaching of EL in the children school curriculum.

Keywords: Children audience; Teaching formation; English language

¹ Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: luana.francelino@aluno.uepb.edu.br.

² Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre pelo PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande e membro do grupo de estudos de formação docente em línguas estrangeiras. E-mail: mikesousajunior@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Os status de língua franca (LF) e de língua global conferidos ao inglês ao longo da história têm dinamizado e ampliado o público que almeja tornar-se falante desse idioma. Nesse sentido, além dos variados objetivos de aprendizagem que vêm diversificando este público, temos, também, o alargamento das faixas etárias que ingressam em multimodas propostas no ensino da língua. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais) têm sido áreas crescentes nesse cenário, e o trabalho com crianças de 0-5 e de 06-10 anos de idade requer procedimentos pedagógicos específicos, responsáveis e comprometidos com a infância e suas fases de desenvolvimento.

Partindo desse ponto, é possível observar uma movimentação de algumas escolas no Brasil aderindo a essas abordagens de ensino e propostas de implementação de um sistema bilíngue, tendo o inglês como a segunda língua, e dando início ao contato e imersão linguísticos das crianças ainda nos primeiros anos da Educação Infantil. Concentrando a pesquisa para um universo menor, o município de Campina Grande, no estado da Paraíba, conta com uma média de dez instituições privadas que ofertam propostas bilíngues a partir da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) e que, no ensino regular, já inseriram a língua inglesa como parte do currículo.

Para tal, é de considerável importância que os processos de formação docente acompanhem essas dinamizações do público que compõe o alunado, e ampliem, ainda na graduação, o leque de conhecimentos pedagógicos que contemplem as especificidades de cada segmento de ensino, por faixa etária. Isto é, que se estude, ainda durante a formação inicial, as necessidades de estímulos cognitivos e sociais para a aquisição de uma segunda língua na primeira infância (educação infantil) e na faixa etária relativa ao ensino fundamental (anos iniciais).

Faz-se necessário ressaltar que essas instituições, bem como escolas de idiomas, que também contém turmas infantis, têm sido importantes espaços de empregabilidade para parte de alunos concluintes do curso de graduação em Letras-Inglês e para professores recém-formados. Nesse sentido, esses profissionais precisam atuar diretamente com um público que se encontra totalmente fora de seus contextos de formação acadêmica.

Tendo em vista que o trabalho pedagógico para o ensino de língua inglesa com o público infantil não costuma fazer parte dos objetivos dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Letras-Inglês Brasil a fora, por exemplo, o do Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), buscamos, através desta pesquisa, responder o seguinte questionamento “Que lugar o ensino para o público infantil ocupa na formação inicial de professores de inglês?”

No intuito de obter resposta para essa indagação, esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar o lugar “ocupado” pelo ensino voltado ao público infantil na formação inicial de professores de inglês. Para tanto, temos como objetivos específicos (I) evidenciar a atual organização do ensino básico e o histórico de ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil; e (II) analisar a formação docente direcionada à atuação com o público infantil nos documentos que regem o processo de formação, a saber LDB, BNCC e PPC³.

O presente trabalho estará configurado como um estudo documental inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, tendo como *corpus* de análise os seguintes documentos oficiais citados: LDB de 1996, BNCC de 2017 e o Projeto Político-Pedagógico curricular de 2016, do curso de graduação em letras inglês da UEPB, campus I. A seguir, apresentamos a seção da Fundamentação Teórica.

³ Respectivamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Base Nacional Comum Curricular(2017) e Projeto Político Pedagógico e curricular (2016).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção da pesquisa, apresentamos os fundamentos teóricos utilizados para embasar o estudo. Fizemos uso das contribuições de Crystal (1997), Samara (1998), Pimenta (1999), Cameron (2001), Costa & Rocha (2003), Lopes (2004), Sousa Júnior et. al (2020) e Granada et. al (2013). Além desses, utilizamos, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), consistindo estes em documentos legais e normativos quanto ao regimento e organização da educação brasileira.

Por fim, pontuamos que esta seção está subdividida nos seguintes tópicos: I- Breve Histórico do Regimento do Ensino de Língua Inglesa no Brasil; II- Língua estrangeira, público e empregabilidade; e III- Ensino de Inglês e a Formação Inicial Docente para a Atuação no Contexto do Público Infantil.

2.1 Breve Histórico do Regimento do Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Durante o percurso histórico da sociedade, a LI continuou crescendo enquanto instrumento comunicacional entre nações tendo em vista, também, a grande influência e potência econômica mundial que mais a frente tornara-se os Estados Unidos. A fluência em inglês é considerada como pré-requisito para diversas oportunidades empregatícias nacionais e internacionais. Entretanto, as políticas e regimentos educacionais no Brasil preveem o ensino de LI, e de LE de um modo geral, de maneira contraditória a realidade requerida pelo mercado de trabalho.

Desde os primórdios da inclusão de LE nos currículos brasileiros de ensino, a principal motivação esteve vinculada a interesses econômicos e relações internacionais entre países. Em 1809, Dom João VI decretou como obrigatório o ensino de inglês e francês de maneira estratégica ao contato comercial com a Inglaterra e França. Sendo assim, garantir que os brasileiros aprendessem a se comunicar e a escrever nestes idiomas, facilitaria e estreitaria os laços econômicos com potências internacionais (SANTOS, 2011).

Conforme dispostivo em Brasil (1996), no artigo 26, parágrafo V, o ensino de LI fica obrigatório apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental (anos finais), estando os níveis anteriores desobrigados da inserção de idiomas estrangeiros no currículo. Sendo assim, aqueles que não iniciam os estudos de uma língua estrangeira através de um meio alternativo - na grande maioria das vezes caro e fora de alcance -, terão um primeiro contato com idioma a partir de um período entre 10 e 12 anos de idade.

No contexto público de ensino, a maioria das escolas e creches mantém esta disposição, não ofertando, então, a língua estrangeira no ensino fundamental (anos iniciais) e educação infantil. No entanto, quando partimos para o contexto das instituições privadas de ensino, é possível observar um considerável número de escolas que promovem o ensino da língua inglesa como parte do currículo desde o ensino fundamental I.

Além disso, os PCN do ensino fundamental não documentam o investimento pedagógico e curricular do ensino de todas as habilidades linguísticas, tendo como justificativa “os critérios de relevância social para a aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 20) da língua estrangeira no país. Já nos PCN do ensino médio, é orientado que se façam intervenções pedagógicas para o desenvolvimento integral da competência oral, afirmando reconhecerem que as capacidades comunicativa e discursiva estão entre as principais para a aprendizagem de LE no ensino médio (BRASIL, 1999).

Neste sentido, concordamos com Santos (2011) ao indicar uma contradição entre os documentos, dando “a impressão de que tratam do ensino de línguas estrangeiras em dois

países distintos. Um com condições para viabilizar um ensino comunicativo de línguas estrangeiras, no qual a competência comunicativa é relevante, e outro exatamente o oposto” (p.2). Acrescentamos, ainda, que a ocorrência destas contradições evidencia um desalinhamento acrescido de desinformação ou mesmo incompreensão e negligência com as necessidades de aprendizagem de uma LE.

Para melhor compreendermos essas disposições, faz-se necessário contextualizar como está organizado e distribuído o ensino de Língua Inglesa de acordo a legislação vigente no Brasil. A LDB aponta em seu artigo 21 os componentes da intitulada educação escolar, a educação básica e a educação superior. A primeira comporta os níveis de ensino denominados educação infantil ensino fundamental e ensino médio, sendo estes seus principais objetivos:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2018, p. 17).

Através da leitura do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), é possível observar uma complementação, aprofundamento e maior detalhamento do que seria a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” dentro dos objetivos da Educação Básica, trazida pela LDB.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, P. 17).

O segundo componente, a educação superior, dispõe de oito parágrafos no documento da LDB elencando suas principais finalidades quanto a formação educacional do cidadão. Dentre elas podemos elencar:

Art. 43. II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (...) VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2018, p. 31 e 32)

Diante dessas considerações, podemos ressaltar outros documentos que tratam de diretrizes, a exemplo das DCN e da BNCC, seguindo o que está previsto na LDB, ou seja, discorrendo sobre o ensino de LI a partir do ensino fundamental (anos finais), não mencionando o idioma no texto referente à educação infantil. Por isso, resolvemos trazer algumas considerações a respeito dessa temática na próxima subseção.

2.2 Língua estrangeira, público e empregabilidade

Segundo Crystal (1997), há um risco real de que o poder linguístico conferido a uma

língua que tenha atingido o status de Língua Franca (LF) coloque, automaticamente, seus falantes nativos em uma posição de maiores vantagens comunicacionais, mercadológicas e acadêmicas em relação àqueles que deverão aprendê-la. O autor menciona, ainda, que já existe o que ele chama de “evidências anedóticas” (tradução nossa)⁴, que mostram que isso já acontece.

Concordamos com o posicionamento do autor, porém ressaltamos que, hoje, tais evidências já não podem mais ser vistas como anedóticas, visto que dispomos dados reais que comprovam a intensificação da requisição do mercado por fluência em língua inglesa, podendo aumentar em 70% o salário do colaborador segundo o site de empregabilidade Catho. Além disso, segundo Raphael Falcão, da Hays Brasil, a fluência no idioma não é uma exigência feita apenas aos altos cargos das companhias multinacionais.

Em contrapartida, Crystal (1997) aponta, também, a necessidade de direcionarmos um olhar atento para as questões que envolvem a aprendizagem de uma língua, e como isso pode afetar, diretamente, essa relação de vantagens e desvantagens ocupadas, respectivamente, por falantes nativos e aprendizes não nativos frente a LF. Embora seja esse um cenário inevitável, tendo em vista o que o autor denomina como “implicações financeiras”, isto é, os custos acima dos alcances da maioria dos aprendizes não nativos no mundo, é possível reduzir seus impactos a médio e longo prazo.

Em consonância com essa linha de pensamento, se assumidos com seriedade, os compromissos com a educação, com a aprendizagem de línguas, e acrescentamos ainda, com a intencionalidade pedagógica de preparar cidadãos para um mercado de trabalho dinâmico, tecnológico, inovativo e globalizado, os impactos podem ser minimizados.

“Se uma língua global é ensinada cedo o suficiente, desde o momento em que as crianças ingressam na educação primária, e se isto é mantido continuamente dispondo de bons recursos, o tipo de competência linguística que emerge em seu devido tempo consiste em um real e poderoso bilinguismo, indistinguível de qualquer falante que convive com a língua desde seu nascimento.” (tradução nossa). (CRYSTAL, 1997, p.16)⁵

Permitir que, já na fase da primeira infância, a criança esteja imersa e exposta a contextos de uso e fala de uma segunda língua e receba os estímulos apropriados para sua fase de desenvolvimento e aprendizagem, facilita consideravelmente o desenvolvimento de sua competência linguística nesse idioma, bem como em sua língua materna. Isso ocorre em decorrência da grandiosa plasticidade cerebral da qual são acometidas as crianças até os 4 anos de idade, e que tem início desde o momento do nascimento, através de conexões neuronais responsáveis por inúmeras quantidades de informações que podem ser assimiladas por eles (SAMARA, 1998), principalmente se estimulados através do ambiente no qual estão inseridos e por seus mediadores de forma adequada ao nível de desenvolvimento de cada faixa etária.

Neste sentido, é possível identificar conformidade entre o que aponta Samara (1998) e Crystal (1997), quando esse último afirma ser “o quanto antes, melhor” (p. 17; tradução minha).⁶ a exposição linguística e estímulo ao estudante do idioma, ainda na infância, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

⁴ “Anedoctal evidence” (CRYSTAL, 1997)

⁵ “If a global language is taught early enough, from the time that children begin their full-time education, and if it is maintained continuously and resourced well, the kind of linguistics competence which emerges in due course is a real and powerful biligualism, indistinguishable from that found in any speaker who has encountered the language since the birth”. (CRYSTAL, 1997, p. 16)

⁶ “the earlier the better”. (CRYSTAL, 1997, p. 17)

“Existe uma naturalidade com a qual elas assimilam outra língua, uma vez estando regularmente expostas a ela, o que é invejável pelos adultos. Existe, no entanto, um amplo acordo de que, se decidimos assumir com seriedade a tarefa da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma das chaves principais é ‘o quanto antes, melhor’.” (tradução nossa) (CRYSTAL, 1997, p. 17).⁷

Seguindo essa linha de raciocínio, Cameron (2001) reitera a importância da aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância, refletindo sobre as implicações causadas pela iniciação precoce no processo de evolução da aprendizagem ao longo das fases de desenvolvimento subsequentes. Nesse sentido, indica os benefícios que podem ser notados a longo prazo conforme o avançar das etapas escolares do público infantil, evidenciando, assim, a possibilidade de uma aquisição linguística com maior consistência.

“As crianças que aprendem uma língua por vários anos irão ingressar na fase secundária da educação tendo um vocabulário razoável, um repertório de frases que podem funcionar na conversação, com habilidades de compreensão e participação no discurso e com habilidades básicas de alfabetização. Além disso, uma turma de alunos de língua estrangeira, no primeiro ano do ensino secundário, conterá alunos em vários níveis de proficiência na língua”. (CAMERON, 2001, p. 245).

É conveniente relembrar que a capacidade de absorção, muitas vezes simultânea, de diferentes e numerosas informações dadas às crianças é bastante veloz até os 4 anos de idade, como mencionado anteriormente. Isso não implica dizer que, após esta idade, as crianças deixam de assimilar com rapidez e facilidade. No entanto, ainda nessa fase, os estímulos são importantes para que conexões neuronais sejam e continuem sendo formadas ao longo das etapas de crescimento e desenvolvimento cognitivo. A forma como estes estímulos são dados interfere e contribui para o aprendizado nas fases de desenvolvimento seguintes. Uma vez que engloba a partir de quatro línguas diferentes (LF), Cameron (2001) aponta que é “importante que essas variações no ensino de línguas estrangeiras para crianças sejam aproximadas por meio da troca de experiências e da teoria.” (p. 244).

O exercício e aprimoramento de práticas pedagógicas através de teorias dão-se por intermédio de estudos, aplicações, reflexões e novas aplicações constantes. O caminho para a construção de melhores práticas é percorrido, sim, com estudos de metodologias e abordagens, mas também com conhecimentos teóricos que tratem das necessidades do alunado, bem como as experiências e reflexões frente a essas necessidades. Dessa forma, para que os professores se aproximem do que aponta Cameron (2001), em trecho mencionado no parágrafo anterior ao tratar do ensino de línguas estrangeiras para crianças, eles precisam se preparar pedagogicamente para elas.

O estudo da pedagogia e suas diversas ramificações, a exemplo da neuro pedagogia e psicopedagogia, mostram-nos as fases de desenvolvimento infantil, indicando quais as necessidades cognitivas, linguísticas, sensoriais, motoras e de demais campos de estímulo, por faixa etária. A cada nova idade, a criança desenvolve novas habilidades e requer novas experiências. Sendo assim, a atuação docente frente a uma turma de adolescentes não atende às principais demandas de desenvolvimento de uma turma de crianças da educação infantil. Se esse mesmo docente se direcionar a uma série do Ensino Fundamental (anos iniciais),

⁷“There is a naturalness with which they assimilate another language, once they are regularly exposed to it, which is the envy of adults. There is however widespread agreement that if we want to take the task of foreign language learning seriously, one of the key principals is ‘the earlier, the better’. (CRYSTAL, 1997, p. 17)

precisará lançar mão de novas estratégias e propostas pedagógicas, que não aquelas utilizadas com os adolescentes e na Educação Infantil.

2.3 Ensino de Inglês e a Formação Inicial Docente para a Atuação no Contexto do Público Infantil

A formação acadêmica de um profissional através do ensino superior, de acordo com Costa & Rocha (2003), pode ser dividida em duas etapas, sendo estas a formação inicial e a formação continuada. Negrine (1997 *apud* Costa & Rocha, 2003) aponta ser a fase inicial aquela que, sob a perspectiva acadêmica, configura legalmente a atuação profissional dentro de uma área específica através da conclusão de um curso de licenciatura ou bacharelado.

No entanto, Pimenta (1999) traz uma reflexão mais consistente, que não anula o que foi posto por Negrine (1997 *apud* Costa & Rocha, 2003), porém complementa e melhor expõe o objetivo que compreende, ou deveria compreender a formação inicial aplicada à docência:

“Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que se forme o professor. Ou que colabore para a sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua formação docente, uma vez que ser professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (...) Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1999, p. 17, 18).

Tendo em vista que a formação inicial da grande maioria dos docentes acontece em uma universidade, em consonância com o que apontada Pimenta (1999), trazemos o que Granada et. al (2013) mostra como sendo o primeiro papel da Universidade enquanto instituição formadora de profissionais que irão atuar com e para uma sociedade: “O primeiro papel atribuído a Universidade é o de ser produtora de conhecimento, e o compromisso a que se destina é o de atender às demandas sociais, através do ensino e pesquisa”. (GRANADA et. al, 2013, p. 89).

Seguindo essas linhas de raciocínio, compreendemos que o docente em pré-serviço deve ter na universidade não apenas o ambiente de formação e construção identitária profissional para o serviço que prestará a sociedade, mas também um espaço para, por intermédio do estudo e da pesquisa, conhecer as reais necessidades do público para o qual prestará serviço e desenvolver estratégias para agir em suas demandas da melhor forma possível.

Entretanto, colocamo-nos de acordo com o que afirmam Sousa Júnior et. al (2020) no tocante à existência de muitos cursos formação inicial docente que se encontram ainda presos às delimitações prescritivas de ensino, estando alheios as realidades que se encontram fora dos limites do que os autores denominaram como “visões prescritivas do fazer docente”. Incluímos nessas realidades o crescimento do número de crianças no público que compõe o alunado de língua inglesa no Brasil, bem como múltiplas propostas de inserção da língua inglesa nos currículos de diversas escolas do país.

Assim, é pertinente a colocação de Granada et. al (2013), ao tratar da questão paradigmática na formação docente. Parafraseando Kuhn (2011) ao conceituar o termo, entendemos paradigma como sendo um conjunto de modelos e regras estabelecidos para serem seguidos, considerando as validações e crenças de um grupo específico bem como a

objeção em recepcionar novas modelagens e perspectivas no direcionamento e execução de algo.

À vista disso, colocamo-nos em concordância com Granada et. al (2013) ao apontar o termo para tratar da situação paradigmática da formação docente, ofertada pelas Universidades, e, muitas vezes, pautada em situações e visões estagnadas no tocante aos contextos localmente situados e no tocante à preparação de um docente que precisa estar aberto à mudanças e à percepção da dinamização e necessidades de seu público.

Aproximando esta perspectiva aos objetivos desta pesquisa, reconhecemos e achamos válidas as preocupações com o incentivo a formação de um docente reflexivo para atuar com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo este o direcionamento adotado a partir do PPP de alguns cursos de formação de professores de língua inglesa em instituições de ensino superior. No entanto, reforçamos a necessidade de estender essa reflexão para as novas ramificações de um público crescente e diversificado, que requer estudos e novas reflexões.

Neste sentido, retomando as questões de regimento mencionadas no tópico 1, “Regimento do Ensino de Língua Inglesa no Brasil”, é importante mencionar que, apesar do DCN ser um documento direcionado para a educação básica, alguns apontamentos feitos no corpo do texto no tocante a elaboração e definição de currículos são válidos para o ensino superior, principalmente aos cursos de graduação para formação docente. Ao sinalizar as diferenças e peculiaridades inerentes aos alunos do ensino fundamental, apontando as mudanças físicas e biológicas que eles tendem a passar durante este nível, bem como a necessidade por novos estímulos, o documento aponta que:

“os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.” (DCN, 2013, p. 110).

Não apenas para o ensino fundamental, mas também para a educação infantil, estes conhecimentos relacionados à faixa etária são relevantes, bem como a noção de que, como apontado anteriormente na citação de Lopes (2004), não há uma linearidade e não são procedimentos fixos. Portanto, não faz sentido que propostas e práticas aplicadas no fundamental II sejam aplicadas à educação infantil e fundamental I.

A elaboração de um currículo, bem como de um PPC precisam levar em consideração a dinamização de seu público alvo e campo de atuação. Esta dinamização expõe novas necessidades e reconstruções nos percursos de aprendizagens e formação de alunos que se encontram inseridos no mundo moderno, tecnológico e globalizado. Em decorrência disso, conforme apontado no tópico 2, “Língua estrangeira, público e empregabilidade”, novas movimentações no mercado da educação e do ensino de LI estão sendo feitas com a inserção do idioma no currículo dos níveis infantil de ensino de diversas escolas no país.

Seguindo esta linha de raciocínio, reforçamos nossa concordância com Sousa Júnior et. al (2020) ao afirmar que a formação docente não pode permanecer estática mediante a um contexto de novas mudanças e demandas que estão surgindo na sociedade pós-moderna. Conforme aponta Lopes (2004), “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”, (LOPES, 2004, p. 112).

Principalmente para os cursos de licenciatura, onde a prática docente é o foco, e as escolas consistem em um dos ambientes mais comuns de atuação do profissional formado.

Apesar do ensino público não prever a língua inglesa como parte do currículo da educação infantil e fundamental I, tampouco inserir o contexto bilíngue nos documentos oficiais, enquanto profissionais que se encontram no intermédio do ensino e da aprendizagem de inglês como segunda língua e que atuam não apenas no setor público de ensino, mas

também no privado, precisamos reconhecer que as crianças já são parte do público de alunos de LI.

Sendo assim, reforçamos a importância de instituições formadoras de profissionais docentes também reconhecerem tal configuração, uma vez que esses podem estar concluindo suas graduações, aptos para dar aulas de inglês, mas talvez não saibam como alfabetizar crianças nesse idioma, nem como propiciar oportunidades comunicacionais e de vivências pedagógicas adequadas a primeira infância sem comprometer o que está previsto pela LDB, DCN e BCC no tocante às fases de desenvolvimento e objetivos da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais).

3 METODOLOGIA

Nesta seção do trabalho, apresentamos suas características metodológicas, por exemplo, classificação, abordagem e tipo de estudo.

3.1 Motivação da Pesquisa

Este estudo é fruto de um questionamento pessoal feito pela autora do presente trabalho enquanto professora de inglês de crianças na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais). Concluinte do curso de graduação em Letras-Inglês, no campus I da UEPB, ao exercer a profissão no trabalho com o público infantil, notou o distanciamento dos estudos e práticas didático-pedagógicos realizados durante sua formação inicial acadêmica das implicações e necessidades pedagógicas direcionadas às faixas etárias com as quais se encontra em exercício docente.

3.2 Classificação da Pesquisa

Foi desenvolvido um estudo documental inserido no paradigma qualitativo de pesquisa, no qual os procedimentos investigativos estão pautados sob o viés da formação docente de professores de inglês. No tocante ao tipo da pesquisa, trata-se de um estudo documental porque, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010 apud SOUSA JÚNIOR et al, 2020), “tem função exploratória e trabalha com corpus/documentos de análise que sejam relacionados ao problema proposto pelo estudo”, neste caso, o PPC do curso de graduação em Letras-Inglês da UEPB, campus I, a LDB e a BNCC.

No que concerne à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois, de acordo com Gehardt & Silveira (2009), ela não contempla uma representatividade numérica como indicador ou determinante de resultados que pretendem ser universalizados, mas sim “*uma compreensão aprofundada de um grupo social*” (p. 31).

3.3 Dados de Análise

O *corpus* da presente pesquisa será o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Letras-Inglês, reformulado em 2016 conforme a Resolução no. 02, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme apontado no próprio PPC, esta resolução trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior” (PPC, 2016). Para a análise, embasamos-nos em autores e estudiosos como Granada et. al (2013), Kuhn (2011) e Sousa Júnior et. al (2020), presentes na fundamentação teórica deste trabalho.

Após a leitura efetiva do documento supracitado, fizemos capturas de tela de trechos que remetem ao questionamento lançado nesta pesquisa, sendo este “que lugar o ensino para

o público infantil ocupa na formação inicial de professores de inglês?”. O procedimento de análise deu-se através de comentários redigidos - considerando cada um dos trechos analisados, –embasados e relacionados aos aportes teóricos.

Esclarecidas as características metodológicas desse estudo, apresentamos, a seguir, a seção de análise de dados.

4 ANÁLISE

Nesta seção, realizaremos a análise do *corpus* desta pesquisa, constituído pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Letras Inglês, do campus I, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), à luz da perspectiva teórica da formação inicial de docentes. As teorias e estudos apresentados até a presente seção foram utilizados como embasamentos para a realização dessa análise, a fim de identificarmos se o referido documento (PPC) e as disciplinas voltadas à formação da prática pedagógica inseridas no fluxograma do curso contemplam a formação docente, direcionada ao trabalho com o público infantil.

4.1 O PPC e o Papel da Universidade

O documento que estamos analisando consiste em uma reformulação do projeto que já estava em vigor desde 2006. A atualização foi fruto de, como sinalizado no corpo do texto do PPC, uma necessidade de repensar o que já estava sendo feito e proporcionado aos graduandos, como forma de atender melhor as necessidades e exigências na sociedade a qual a universidade encontra-se inserida, conforme descrito no trecho a seguir:

Imagem 1 – Sobre a atualização do PPC.

Após 10 (dez) anos de execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) implantado em 2006, construindo-se um posicionamento crítico quanto aos benefícios ou desacertos desse projeto, sentiu-se a necessidade de, mais uma vez, repensar o ensino, a pesquisa e a extensão que vimos desenvolvendo, no âmbito do Curso de Letras-Inglês, para atendermos cada vez melhor às novas exigências de uma sociedade que se abre com novas perspectivas: capacidade de absorção de novas tecnologias, exigência de novos parâmetros educacionais, melhoria no perfil que se projeta para o formando futuro professor/pesquisador da área de Letras-Inglês, dentre outras.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 31.

Neste sentido, compreendemos, através do exposto no trecho acima, estar a Instituição de Ensino Superior (IES), enquanto formadora de profissionais, e o Núcleo Docente Estruturante do documento, cientes do papel da Universidade, reafirmado por Granada et. al (2013), de procurar atender às demandas sociais, através do ensino e pesquisa, sendo este um compromisso com a sociedade.

No que se refere à prestação de serviços à sociedade, através do ensino e dos frutos da pesquisa acadêmica, encontra-se incluso, principalmente, o público com o qual os profissionais em formação atuarão – ou já atuam – diretamente. Assim, concernente aos graduandos de Letras Inglês, o público alvo consiste em pessoas que por diferentes razões, propósitos e objetivos, desempenham e configuram-se como alunos de língua inglesa.

Considerando os fatores históricos e econômicos que levaram a LI a alcançar o status de LF e, assim, atingir uma relevância a nível mundial, esse alunado consiste em um grupo

diversificado de pessoas que almejam aprender o idioma, seja com fins específicos e/ou para tornar-se um falante da língua. Essa diversidade aplica-se a um grupo composto por todos os gêneros, com ampla extensão de faixas etárias, desde pessoas que se enquadram na faixa da terceira idade, a crianças na primeira infância.

De acordo com os documentos que norteiam o regimento do ensino de LI no Brasil, a exemplo da LDB, a inserção do inglês, como língua estrangeira e componente curricular escolar, fica obrigatória apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, estendendo-se até o ensino médio (BRASIL, 2018), e sendo disciplina de currículo, também, para todos os ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, o ensino de LI no Brasil não acontece apenas em instituições públicas de ensino básico, o que torna possível o acesso de outras pessoas e faixas etárias que não mais, ou ainda não se enquadram nos requisitos para frequentar o ensino fundamental anos finais ou a (EJA). Assim, como mencionado na seção “Fundamentação Teórica” deste trabalho, dispomos, em nosso país, de diversas instituições privadas de ensino básico que incluíram a LI no currículo das séries referentes ao ensino fundamental (anos iniciais) e adotaram, também, o ensino de inglês para crianças na educação infantil. Além disso, contamos com diversas franquias de cursos de idioma que atendem às mais diversas faixas etárias para o ensino de LI.

Neste sentido, reforçamos que, independentemente do paradeiro da instituição de ensino, o profissional procurado para ser atuante é, em maioria, um professor graduado, ou em pré-serviço, isto é, em processo de formação inicial em uma IES. No entanto, muitas vezes, há falhas quanto a preparação e formação pedagógicas da atuação desse docente frente às diferentes demandas e necessidades do público que atende, principalmente com o infantil.

No texto do documento, é mencionada a importância do acesso à educação de qualidade por crianças, tendo em vista os desdobramentos disto em suas vidas acadêmicas e profissionais no futuro e, em contrapartida, é lembrado que ainda existem muitas lacunas a esse acesso, bem como de formação para docentes atuarem nesta área.

Imagem 2 – Sobre a atuação docente no segmento.

Verifica-se também, nesse cenário, lacuna em relação ao acesso de crianças de 0 a 6 anos à Educação pública, gratuita e de qualidade; bem como a demanda por formação de professores para atuarem nesse segmento.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 06.

Prezando pela melhoria constante da educação e das escolas, o texto aponta a escassez da formação de profissionais pedagogos, formação para atuação pedagógica com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Se esta é uma realidade no tocante aos professores que atuam diretamente com a formação escolar das crianças, e que dispõe de um curso de graduação totalmente voltado para práticas docentes direcionadas ao trabalho com a infância, podemos afirmar que é algo que também alcança professores de inglês que atuam com essas faixas etárias, tendo em vista a ausência de disciplinas que abordem a teoria e prática pedagógicas de ensino para crianças de forma específica.

Seguindo esta linha de raciocínio, e retomando o papel da universidade abordado por Granada et. al (2013), consideramos ser esta uma lacuna frente a um serviço necessário e relevante, considerando o crescimento do público infantil, a nível nacional. No município no qual está localizada a universidade de origem do documento aqui analisado, diversas escolas privadas estão mobilizando a adoção de programas bilíngues e aulas de inglês, desde a

educação infantil. O que reforça a necessidade de a universidade olhar mais atentamente para as demandas que estão surgindo nas instituições de ensino básico de sua região, independente delas serem públicas ou privadas.

4.2 Dos Objetivos, Disciplinas e Fluxograma do Curso

É importante mencionar que o direcionamento ao estudo e a preparação pedagógica para crianças não se encontram dispostos dentro os objetivos do PPC do referido curso de graduação, apresentados abaixo, nas imagens 3, 4 e 5.

Imagem 3 – Objetivos Gerais.

OBJETIVOS GERAIS

O Curso de Letras-Inglês do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEPB, tem como objetivo geral formar profissionais da área de Letras-Inglês competentes para a ação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente com ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 33.

Imagem 4 – Objetivos Específicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, o curso de Letras-Inglês, tendo em vista a multiplicidade de papéis que o licenciando deste curso poderá exercer em sua profissão, pretende desenvolver neste profissional:

- a capacidade de compreender os fatos da linguagem nos planos escrito, oral e multimodal, à luz de diversas teorias, sem o aprisionamento teórico a modelos únicos, numa perspectiva ampla que contemple as mais recentes pesquisas no campo das linguagens, sem esquecer os modelos clássicos que lhes deram origem;
- a capacidade de aplicar esses conhecimentos a problemas de ensino/aprendizagem, por meio da reflexão crítica numa perspectiva que contemple o texto e o discurso, na sua diversidade de modalidades, como motivadores do estudo da linguagem;
- a capacidade de desenvolver pesquisas no campo das Letras, direcionadas para o ensino, viabilizando um exercício humanista que considere o educando como sujeito de seu espaço e de seu tempo;
- a capacidade de formar futuros professores considerados agentes transformadores da realidade engajados numa dimensão política;
- a capacidade de reflexão sobre as linguagens nas suas diversas

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 33 e 34.

Imagem 5 – Objetivos Específicos.

representações artísticas, a exemplo da literatura, cinema, teatro entre outras;

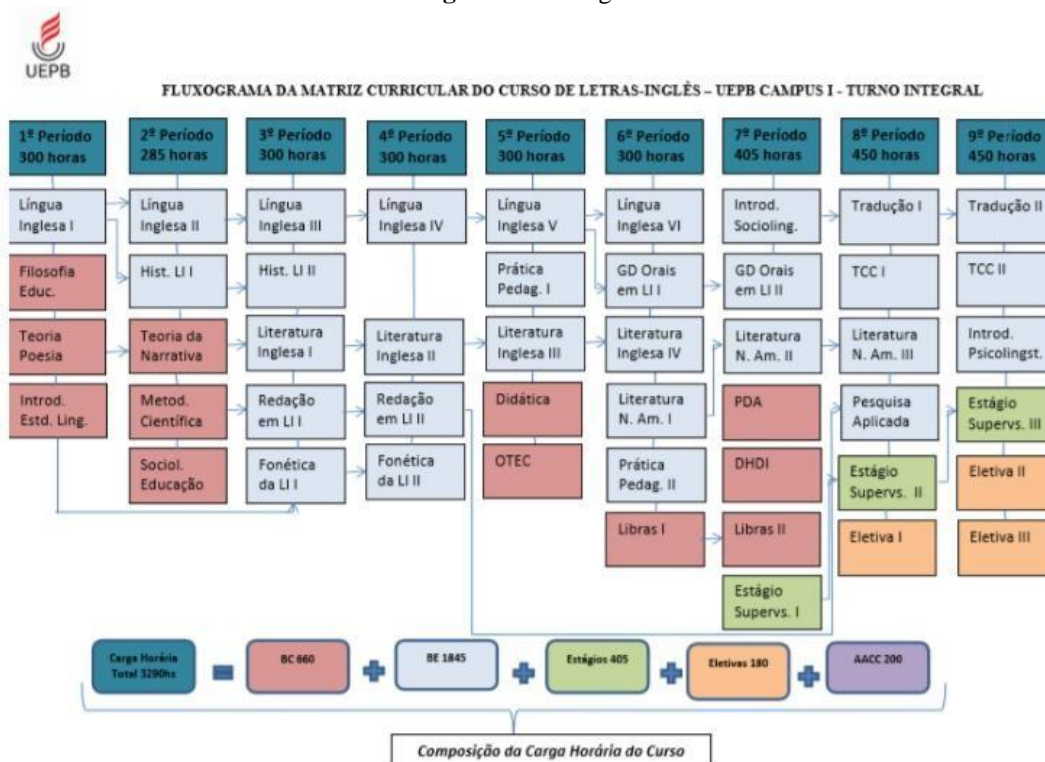
- o domínio da terminologia técnica das áreas de língua, linguagens, literatura, linguística, por meio da qual se possa discutir e transmitir a fundamentação desses conhecimentos;
- a capacidade de atuar como professor pesquisador, com as diferentes formas de linguagens;
- a capacidade de formar professores leitores críticos, bem como produtores de textos dos mais diversos gêneros, fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, estéticas e culturais;
- o domínio de múltiplos interesses culturais, na perspectiva da multidisciplinaridade, no diálogo sempre aberto às mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo de áreas afins;
- a competência intelectual, isto é, o domínio de um repertório linguístico e metalinguístico capaz de torná-lo apto a desenvolver suas funções, entre as quais ensino, pesquisa, interpretação, tradução, revisão, dentre outros;
- a capacidade de repassar o conhecimento da linguagem tanto do ponto de vista da estrutura (organização do texto, do parágrafo, da frase, da palavra) quanto de suas manifestações discursivas;
- a habilidade de favorecer a abordagem crítico-reflexiva da linguagem literária, bem como das obras e autores mais representativas da Língua Inglesa e de cada época, enfatizando a literatura contemporânea e local;
- o domínio ativo e crítico de um repertório representativo das obras literárias da Língua Inglesa.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 33 e 34.

Ao observar os objetivos gerais e específicos do curso de graduação, bem como o fluxograma de disciplinas, não encontramos trechos que preveem o ensino e estudo de práticas pedagógicas aplicadas à infância. No entanto, percebemos que nos objetivos gerais o documento prevê a formação de um profissional “competente para ação pedagógica” (PPC, 2016, p. 13) e no terceiro objetivo específico, requer um professor capaz de enxergar e realizar a prática enxergando o aluno como o principal sujeito de seu tempo e espaço (PPC, 2016, p. 13).

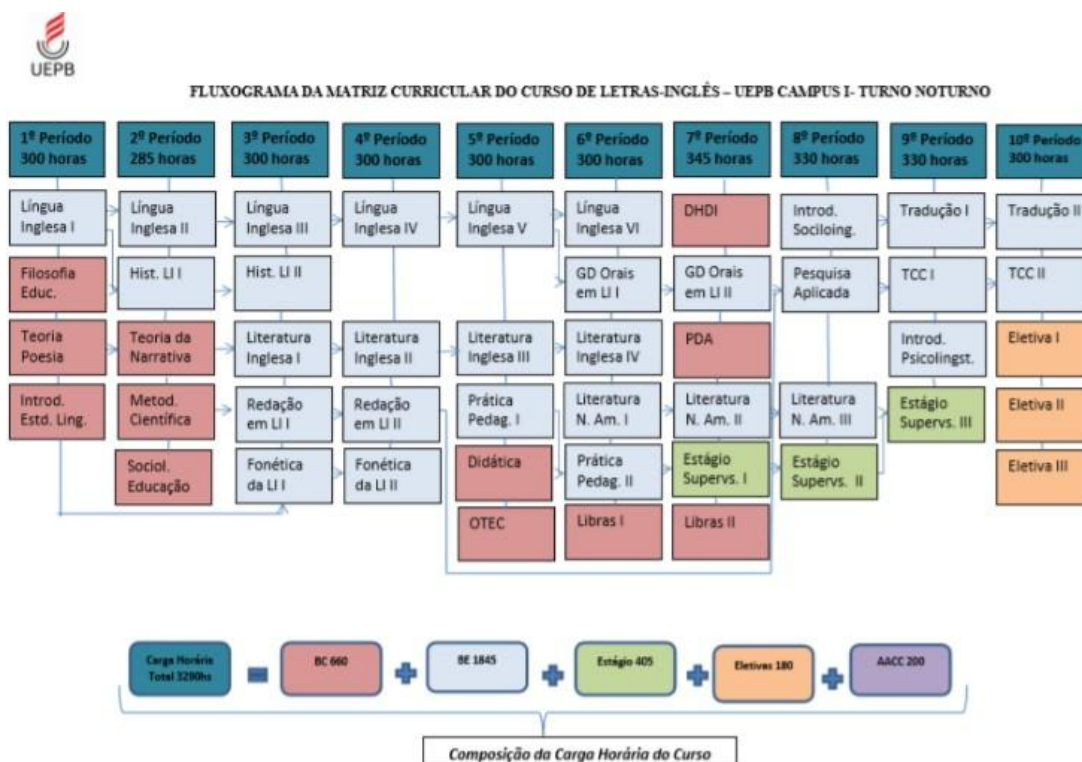
Além disso, também não encontramos nos fluxogramas, disciplinas ofertadas durante a graduação que contemplem a proposta pedagógica e lugar ao estudo e prática docente frente ao público infantil. (imagens 6 e 7).

Imagem 6 – Fluxograma I



Fonte: <https://coordletrasinglesu.wixsite.com/ingles/fluxogramas>. (Acesso em 01/09/2021).

Imagem 7 – Fluxograma II.



Fonte: <https://coordletrasinglesu.wixsite.com/ingles/fluxogramas>. (Acesso em 01/09/2021).

Tendo em vista que o fluxograma consiste em um documento que expõe todas disciplinas a serem cursadas durante a graduação, e que não foram encontradas disciplinas que remetam ao público infantil, questionamo-nos, então, para quais alunos os professores precisam se formar competentes no tocante à ação pedagógica e quais deles terão a oportunidade de serem protagonistas das reflexões e estudos dos docentes em formação durante as aulas na universidade.

Analisando a ementa de componentes básicos específicos do curso, sendo estes Estágios Supervisionados I, II e II, bem como as ementas das disciplinas de Prática Pedagógica I e II, observamos, também, a ausência de um direcionamento para a prática docente frente ao público infantil. Na imagem 6, temos o trecho do PPC que apresenta o objetivo do Estágio Supervisionado em suas 3 etapas.

Imagem 8 – Objetivo do Estágio Supervisionado.

8.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conforme o Art. 47 do Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, regulamentado pela RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório que promove a contextualização curricular e a articulação entre teoria e prática, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades profissionais do graduando. O Estágio Supervisionado no Curso de Letras-Inglês será realizado nas instituições educacionais, preferencialmente nas unidades escolares da rede pública.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 39.

A descrição documental dos objetivos das referidas disciplinas de estágio são aparentemente satisfatórias no tocante a preocupação com articulação entre a teoria e prática, bem como com o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais no âmbito pedagógico, principalmente ao mencionar os termos “contextualização curricular”, que de acordo com Leite et. al (2012), consiste em uma forma de aproximação entre as formações e educação escolar, das realidades concretas dos alunos, tornando, então, um currículo coerente. (Beane,1997 apud. LEITE et. al, 2012)

Entretanto, faz-se necessário refletirmos se essa coerência se aplica a todas as possíveis realidades relacionadas aos níveis escolares da educação básica nos quais um professor formado no curso de Letras-Inglês, do campus I, da UEPB, pode atuar, sendo eles a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais), ensino médio e EJA. Para tal, observemos as ementas das três disciplinas de Estágio Supervisionado oferecidas como básicas específicas do curso e obrigatórias, nas imagens 9, 10 e 11, abaixo apresentadas.

Imagem 9 - Ementa Estágio Supervisionado I.

LT101054 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ementa

Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Verificação de interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio(EM) à luz dos PCNs. Avaliação de material instrucional didático.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 79.

A partir da imagem 9, percebemos que a disciplina está voltada para o estudo teórico e observação de práticas docentes direcionadas ao público do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, mantendo a ausência na ementa de estudos que promovam discussões e reflexões voltadas pra crianças. Isso também ocorre na disciplina de Estágio Supervisionado II, conforme podemos visualizar na imagem a seguir.

Imagem 10 - Ementa Estágio Supervisionado II.

LT101046 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Ementa

Planejamento de Ensino para Regência de Aulas no Ensino Fundamental. Elaboração e aplicação de sequência didática em aulas práticas. Autoavaliação e avaliação processual. Avaliação de material instrucional didático do EF. Produção de relatório.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 81.

Nesta disciplina, apesar de abordagem prática não mais ser a observação de professores terceiros, e passar a ser a intervenção pedagógica dos estagiários, mantém-se aos estudos e atividades práticas a distância da faixa etária infantil, direcionando-se apenas ao ensino fundamental (anos finais).

Imagem 11 - Ementa Estágio Supervisionado III.

LT101047 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Ementa

Planejamento de Ensino para Regência de Aulas no Ensino Médio. Elaboração e aplicação de sequência didática em aulas práticas. Avaliação de material instrucional didático do EM. Autoavaliação e avaliação processual. Produção de relatório.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 83.

Em Estágio Supervisionado III, os procedimentos mantêm-se tal como ocorrem no estágio anterior, mudando apenas o segmento de atuação, passando a ser, nesta disciplina, o ensino médio. Neste sentido, podemos observar que as disciplinas de Estágio são claramente direcionadas a estudos e práticas voltadas ao ensino fundamental (anos finais), contemplando do 6º ao 9º ano e o ensino médio.

Tendo em vista o que aponta Pimenta Granada et. al (2013), no tocante a ser a universidade, também, um espaço para a formação identitária do docente, é importante mencionar que a predominância do direcionamento das disciplinas de Estágio aos níveis fundamental (anos finais) e médio, limitam esta construção, uma vez que expostos aos estudos teóricos e práticas de intervenção com crianças, os docentes em pré-serviço poderiam afeiçoar-se com a faixa etária, ou até mesmo perceber que dispõe do perfil para exercer o trabalho pedagógico de ensino de língua inglesa com crianças (Cirino & Denardi, 2019).

Há ainda mais duas disciplinas voltadas especificamente para a prática docente, sendo elas Prática Pedagógica I e II, também oferecidas como básicas específicas do curso, e obrigatórias, conforme as imagens 12 e 13, a seguir:

Imagem 12 - Ementa de Prática Pedagógica I.

LT101036 - PRÁTICA PEDAGÓGICA I**Ementa**

Teorias linguísticas aplicadas ao ensino de língua inglesa, envolvendo metodologias e abordagens utilizadas no processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 108.

Imagem 13 - Ementa de Prática Pedagógica II**LT101042 - PRÁTICA PEDAGÓGICA II****Ementa**

Práticas metodológicas aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Técnicas e estratégias de ensino relacionadas ao desenvolvimento das quatro habilidades 40 linguísticas básicas. Gerenciamento da sala de aula. Material didático (com ênfase no livro didático).

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 109.

Em ambas as ementas supracitadas, não há especificação dos níveis e faixas etárias aos quais os estudos são direcionados. No entanto, tendo por base a vivência acadêmica dos autores desta pesquisa, sendo um deles, graduanda concluinte, e o outro, ex-aluno graduado e atual professor mestre em exercício, na mesma instituição, em nenhuma delas foram realizados estudos voltados a formação para atuação com crianças menores de 10 anos.

Colocamo-nos, portanto, de acordo com Silveira (2013) que aponta a importância de inclusão de disciplinas que contemplem o processo de ensino-aprendizagem de crianças na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais), e defende que a formação inicial para profissionais que atuam com este público precisa ser coerente com suas necessidades e com as demandas das escolas que viabilizam esta prática. Relacionamos, ainda, com o que afirma Silva (2013), ao apontar o não preparo dos docentes para atuação no mercado de trabalho com o público infantil:

A não inserção de disciplinas que abarcam o processo de ensino/aprendizagem infantil é uma realidade no curso de Letras, não habilitando, portanto, o professor de inglês para atuar com essa faixa etária, tanto na educação básica, quanto nas escolas de idiomas. (SILVA, 2013, p. 12).

Além disso, é importante mencionar que estas escolas mencionadas por Silva (2013), muitas vezes, recebem graduandos ainda em formação como estagiários remunerados, ou mesmo os contratam como professores regentes da disciplina de LI, como está sendo a experiência de um dos autores do presente artigo. Assim, estamos tratando de oportunidades e vínculos empregatícios, sendo fonte de renda para estes professores que, no contexto desta pesquisa, não dispõem de suporte em suas formações acadêmicas.

4.3 Da Preparação para o Mercado de Trabalho

Conforme dispostivo no artigo 43, parágrafo II da LDB, o ensino superior está diretamente vinculado à formação e habilitação de profissionais para a inserção e atuação no mercado de trabalho, tomando assim, participação no desenvolvimento da sociedade

brasileira (BRASIL, 2018).

À vista disso, bem como sinalizado no documento do PPC aqui analisado, faz-se necessário lembrar que não existe apenas uma área de atuação para o profissional graduado em Letras-Inglês, no mercado de trabalho. Acerca disto, o documento dispõe que esse profissional pode atuar em diferentes frentes de trabalho, como mostra a imagem 14, a seguir:

Imagem 14 – Campos de atuação do profissional do licenciado em Letras-Inglês.

O licenciado em Letras-Inglês terá como campo de atuação profissional:

- magistério regular de ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos) e médio;
- ensino instrumental de inglês;
- escolas de idiomas;
- revisão de textos acadêmicos (monografias, dissertações, teses) e outros;
- tradução e (con)versão de textos em língua inglesa;
- interpretação, redação e editoração de novas tecnologias e mídias eletrônicas;
- assessoramento a empresas no que diz respeito à oratória, redação técnica, revisão, dentre outros.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 36.

No que concerne aos campos de atuação citados no corpo do texto do documento e acima exposto, é possível verificar a menção do magistério regular apenas nos ensinos fundamental e médio, adequando-se, então, as faixas etárias e ciclos escolares contemplados nas ementadas das disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme apresentado no tópico anterior. No entanto, também é mencionado o ensino em escolas de idioma que dispõem de um público de alunos com grandes variações etárias, desde crianças muito pequenas a adultos na terceira idade.

Ainda no tocante ao trecho da imagem 14, não encontramos como parte do campo de atuação docente os segmentos de ensino fundamental (anos iniciais), nem a educação infantil. Apesar de não haver imposições legais quanto a formação de professores para trabalharem neste segmentos da educação básica, encontramos contradições não apenas com o que a LDB traz como uma das finalidades do Ensino Superior, em seu artigo 43, parágrafo II “ formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;” (BRASIL, 2018), mas também, encontramos três contradições no que fundamentam os objetivos do referido curso de graduação, disposto no documento do PPC, e apresentados abaixo (imagem 15):

Imagem 15 – Fundamentos para os objetivos do curso de Letras-Inglês.

Tais objetivos se fundamentam em uma compreensão sobre a formação docente como sendo um processo dinâmico e complexo inserido no âmbito de uma educação contextualizada cujos processos pedagógicos se estruturam em diferentes campos, tais quais: nas áreas de conhecimento específico, interdisciplinar e pedagógico; nas políticas; na gestão e nos fundamentos e teorias sociais e pedagógicas (cf. Art. 3º, § 2º, p. 4). Tal concepção requer uma estrutura flexível que:

- faculte ao formando de Letras-Inglês opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- crie oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- priorize a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- articular, com o ensino, a pesquisa e a extensão, práticas necessárias para a atuação do sujeito frente à linguagem em uma sociedade complexa;

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 31 e 32.

Ao mencionar o termo “faculte”, no primeiro tópico do trecho apresentado na imagem acima, o documento afirma promover ao estudante opções de conhecimento acerca de diferentes campos de atuação no mercado trabalho, para que este possa escolher qual área pretende seguir, através dos estudos desempenhados e dos direcionamentos que o foram proporcionados ao longo da graduação.

No entanto, considerando alunos graduandos que obtiveram a oportunidade de atuação com os segmentos de nível infantil e fundamental (anos iniciais), a exemplo de um dos autores desta pesquisa, apesar de fazer a escolha de atuar neste campo, não foram respaldados, prática e teoricamente, durante seus estudos na formação inicial, tampouco conheceram e foram apresentados a este caminho como uma opção pelo curso.

Além disso, o documento considera ser o processo de formação docente “dinâmico e complexo inserido no âmbito de uma educação contextualizada cujos processos pedagógicos se estruturam em diferentes campos”. Defende ainda que para realizar tal intento, faz-se necessária uma estrutura “flexível” (UEPB, 2016), o que estaria em consonância com o que defende Granada et. al (2013), no tocante às mudanças paradigmáticas na formação inicial docente, atentando para uma abordagem cada vez mais contextualizada às realidades circundantes aos formandos.

Entretanto, vale aqui registrar uma experiência vivenciada por um dos autores do presente trabalho, ao tentar redigir seu trabalho de conclusão de curso dentro de seu atual campo de atuação profissional: a educação infantil. A pesquisadora não conseguiu encontrar orientação docente para a realização do trabalho, tendo recebido como justificativas, argumentos que afirmavam ser o curso voltado apenas para os ensinos fundamental e médio.

Foi, então, recomendado a ela que buscasse orientação pedagógica no setor do curso de Pedagogia, mas sua busca também foi sem sucesso, uma vez que, pelo fato de a pesquisa ser realizada dentro do campo teórico da aquisição de linguagem, (inglês como segunda língua) as professoras afirmaram não se sentirem aptas a orientá-la. Sendo assim, se fez necessário mudar totalmente o rumo da pesquisa, levando-a a estudar e compreender a inquietação isso a causou.

Assim, notamos uma postura compreensível tendo em vista a formação do corpo docente do curso não estar atrelada às práticas pedagógicas para o público infantil, porém,

resistente considerando que este não é um fenômeno recente, e impositora, quanto a escolha do docente acerca do que ele pretende pesquisar e da relevância disto para o seu real campo de atuação enquanto professor.

Tendo em vista que atuação de docentes de língua inglesa em pré-serviço com o público infantil vem crescendo expressivamente principalmente dentre o alunado do referido curso de graduação como sendo um dos primeiros vínculos empregatícios (Cirino & Denardi, 2019), acreditamos estar o curso vivenciando um paradigma, de acordo com o que afirma Kuhn (2011) ao tratar o termo como sendo um conjunto de regras e/ou um modelo já pré-estabelecido de acordo com as escolhas e crença de um determinado grupo, havendo resistência para reconfigurar o regimento de algo.

Seguindo ainda a perspectiva paradigmática da formação docente apresentada por Granada et. al. (2011), apontamos a terceira contradição encontrada neste trecho, presente no texto do segundo tópico, que através da estrutura flexível do curso se: “crie oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional” (UEPB, 2016). A partir desse trecho e então ausência de estudos pedagógicos voltados para o público infantil, é possível encontrar ainda a resistência paradigmática, frente a tentativas na busca de conhecimento e respaldo teórico e pedagógico para atuação neste segmento.

4.4 Da Autonomia Conferida às Universidades

Conforme mencionado no tópico anterior, bem sabemos que não há obrigatoriedades de âmbito legal no tocante ao oferecimento de disciplinas direcionadas a formação docente para atuação com o público infantil. Entretanto, os documentos que regem e orientam a organização da educação básica e ensino superior, facultam as universidades autonomia didático-científica, conforme apontado no trecho a seguir, retirado do documento do PPC:

Imagem 16 – Autonomia da UEPB.

A UEPB goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a Constituição Federal e a Constituição Estadual. A organização e o funcionamento da Universidade Estadual da Paraíba são disciplinados pelo seu Estatuto e seu Regimento Geral, submetidos à aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e à homologação pelo Governo do Estado e complementados pelas resoluções dos seus órgãos de deliberação superior, de acordo com a legislação em vigor.

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 4

Assim, este trecho encontra-se consonante ao que é disposto na LDB, artigo 53, no tocante as ações para as quais uma IES dispõe de autonomia (BRASIL, 2018). Por tal razão, achamos pertinente, estender a discussão, no que diz respeito ao parágrafo II deste mesmo artigo:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (BRASIL, 2018, p. 36).

Para tal, consideramos pertinente o trecho do documento do PPC, referente quarto

tópico sinalizado na imagem 15, no qual está disposto: “articular, com o ensino, a pesquisa e a extensão, práticas necessárias para a atuação do sujeito frente à linguagem em uma sociedade complexa” (UEPB, 2016, p.32). Este trecho remete à utilização e o encadeamento da pesquisa e do ensino da Universidade ao trabalho e ação do sujeito formador e formado diante das diversas demandas inerentes ao uso da linguagem.

Reiteramos a importância de que esta articulação seja um processo resultante de práticas reflexivas (GRANADA et. al, 2013) perante as realidades circundantes no tocante ao público alvo, bem como às necessidades dos docentes no mercado trabalho. Para isso, o poder de ação concedido a Universidade através da autonomia didático-científica é indispensável, precedida apenas pelo reconhecimento e validação das constantes mudanças, e consequentes novas necessidades desta sociedade complexa. Como ação frente a estas novas demandas, o PPC expõe uma meta da UEPB embasada nas Políticas para o Ensino Superior, conforme exposto no trecho abaixo:

Imagem 17 – Meta da UEPB para a formação docente.

A UEPB, em sintonia com o conjunto mais amplo de Políticas para o Ensino Superior propostas pelo Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e Conselho Estadual de Educação, tem por objetivo promover formação de qualidade e profundamente engajada com a realidade socioeconômica e cultural do Estado da Paraíba, do Nordeste e do Brasil. Para atingir essa meta, o trabalho acadêmico na UEPB se fundamenta em alguns princípios:

- Integração e Promoção de Ações para melhoria da Educação Básica e aprimoramento da formação inicial e continuada de professores em diferentes níveis de ensino.
- Aprofundar o processo de reestruturação da graduação já em curso, visando acompanhar a execução dos Projetos Pedagógicos para garantirmos a qualificação dos egressos com um perfil adequado para os novos desafios da contemporaneidade, inclusive do mundo do trabalho;

Fonte: UEPB/PPC – Letras Inglês, 2016, p. 15.

O trecho acima aponta o aprimoramento da formação inicial de professores em diferentes níveis de ensino, bem como a reestruturação da graduação para melhor qualificação de alunos que se formam nas licenciaturas de modo que concluam a graduação com um “perfil adequado para os novos desafios da contemporaneidade” (PPC, 2016, p. 15).

Neste sentido, é pertinente mencionar que na DCN (2010), parágrafo I, está disposto que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”. (CNE, 2010, p. 9).

Relacionamos, portanto, este trecho das DCN aos desafios da contemporaneidade citados nos princípios que fundamentam a visão pedagógica da UEPB. Se, pelo regimento, é facultado as escolas a inserção do inglês no ensino fundamental anos iniciais, e se o docente da disciplina deve ter licenciatura específica, cabe aos cursos de graduação uma reflexão e um questionamento se os egressos estão, de fato, saindo prontos para este desafio na contemporaneidade que vem crescendo expressivamente e tem sido

Uma tendência abraçada pelas escolas regulares tanto públicas quanto privadas que passaram a ofertar o ensino de língua inglesa a partir da Educação Infantil, e Ensino Fundamental I, mesmo sem a obrigatoriedade em lei para poder se enquadrar no quesito de formação integral do aluno como cidadão do mundo. (CIRINO & DENARDI, 2019, p. 210)

Dessa forma, podemos dizer que seriam intensificados e complementados os investimentos pedagógicos por parte da universidade para atingir a metas sinalizadas no trecho do documento, apresentado acima. Consequentemente, estariam sendo postos em prática, atendendo as constantes mudanças da sociedade complexa e configurando-se dentro dos princípios que fundamentam o direcionamento da formação docente na UEPB.

5 CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, procuramos atingir o intento de investigar através da análise do PPC do curso de Letras Inglês da UEPB, Campus I, o lugar ocupado pelo público infantil na formação inicial docente. Nessa busca, foi possível constatar a ausência de um direcionamento pedagógico com viés prático e teórico no tocante a atuação do profissional graduado no referido curso no ensino de crianças na educação infantil e no ensino fundamental (anos finais).

Neste intento, fizemos uso de contribuições teóricas de Crystal (1997), Cameron (2001) e Cirino e Denardi (2019), que se mostraram conscientes da competência linguística e facilidade para aquisição de segunda língua conferida às crianças, bem como chamam atenção para importância de dar início a este processo o mais cedo possível, através de práticas de ensino responsáveis e comprometidas com a infância. Também fizemos uso das contribuições disponibilizadas por Kuhn (2011), Granada et. al (2013) e Sousa Júnior (2020) que possibilitam a compreensão e visualização da necessidade de mudanças de paradigmas no tocante à formação docente frente a sociedade dinâmica e complexa.

Seguindo esta linha de raciocínio, retornamos, pois, ao nosso objetivo geral já citado, ressaltando que, com base nos dados, não há a presença de disciplinas eletivas ou básicas comuns no curso que contemplem a formação docente para a atuação com o público infantil, sendo o estudo das práticas direcionadas, apenas ao ensino fundamental (anos finais) e ao ensino médio.

A análise do PPC, a partir das aparatos teóricos sinalizados e a partir de documentos que regulamentam e regem o ensino de LE no Brasil, proporcionou-nos observar que, apesar de não haver obrigatoriedade legal para o ensino de LI até o 5º ano do ensino básico, o que, consequentemente, não impõe aos cursos de graduação em LE a oferta de formação de profissionais para atuarem com níveis infantis, há ressalvas no documento analisado, que conferem às universidades autonomia didático-pedagógica para alterarem e remodelarem seus currículos, de modo a atender as necessidades da sociedade na qual está inserida.

Por fim, refletimos acerca do papel da universidade como ambiente de formação e construção identitária profissional, no qual busca-se conhecer melhor o público e a sociedade para os quais será prestado e entregue o serviço, com a inserção do graduando no mercado de trabalho. No que se aplica a formação docente, ressaltamos que “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 112), e que, apesar na não obrigatoriedade legal, há uma autonomia concedida e registrada em documentos oficiais que permite a reflexão e a mudança de paradigma no que se refere a um currículo que atende apenas a um público específico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
 Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Lei no 9.394/1996 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2.ed. **Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas**. Brasília, 2018. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf
 Acesso em: 17 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.**
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro. Ministério da Educação, 1999.
- CAMERON, Lynne. **Language Teaching Library: Teaching Language to Young Learners**. Cambridge: Cambridge Press University, 2001.
- CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. **Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?. Semin., Ciênc. Soc. Hum.** Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, dez. 2019. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167654432019000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 14 set. 2021.
- COSTA, Ana Sheila Fernandes. ROCHA, Viviane Aparecida Moreira. **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Revista Especial. de Educação Física - edição digital. 2003, v.1 Disponível em:
http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2003/comunic_coord/f_import_form_inic_cont_ana.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.
- CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997/2003.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANADA, R. et. al. **A Universidade e os Desafios da Formação Docente em uma Era de Supercomplexidade**. Revista Entretextos, Londrina, v.13, nº 02, p. 87-107, jul./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Scielo, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109 a 183, janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

LEITE, C. et. al. **CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**. Revista Interacções. 2012. V.8, no. 22. P. 1-5. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1533>. Acesso em: 07/09/2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SAMARA, Helena. **As janelas de oportunidade e o papel da Educação Infantil no século XXI**. Disponível em: <http://www.escolamobile.com.br/as-janelas-de-oportunidade-e-opapel-da-educacao-infantil-no-sec-xxi> / Acesso em 10 de dez. 2020.

SANTOS, Eliana. **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil**. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Alagoinhas, n.01, dezembro, 2011.

SILVA, Thais Marchezoni da. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SILVEIRA, B. B. **O Perfil e a formação desejáveis aos professores de LA para crianças**. 2013. 56 p. Monografia (Especialização) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUSA JÚNIOR et. al. **O Uso de Tecnologias Digitais no Planejamento de Professores de Inglês em Período de Estágio Supervisionado**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 176 a 188, maio, 2020.

AGRADECIMENTOS

Não há como pensar em agradecer, e não lembrar-me do Senhor meu Deus, que em Sua infinita misericórdia, preenche meus dias de esperança, e me guia ao caminho da perseverança, mesmo quando tudo parece turvo. A Ele rendo graças por essa conquista.

Aos meus pais Cilene e Ederaldo, por todo amor e dedicação de uma vida inteira. Por me ensinarem o valor da fé, do trabalho, da verdade, da simplicidade e da busca constante por ser uma pessoa melhor a cada dia. Por me ensinarem, também, o valor de errar, da humildade em reconhecer e da atitude de reescrever qualquer passo dado em falso. Por ensinarem a importância de levantar-me de uma queda, estender a mão a quem precisa e a força que há em receber apoio genuíno de quem nos quer bem. Agradeço pelas broncas que até hoje me edificam, e por me lembrarem, através de suas palavras e gestos, que estão comigo, sempre.

À minha irmã Maria Eduarda, um presente tão sonhado por mim e por minha família, e concedido por Deus. Agradeço por renovar meu olhar perante o mundo com sua luz de criança, por direcionar-me orações sinceras de cuidado, e por abrigar-me, com tanto amor e zelo, em seu gigantesco coração.

Aos meus familiares que verdadeiramente me acompanharam de perto e de longe, por dedicarem orações, atitudes e palavras de apoio. E que seguem o fazendo, lançando-me um carinho que teve início quando ainda estava no ventre de minha mãe, e parece estender-se sem prazo de validade.

Ao meu noivo, futuro marido e eterno namorado Aldair, pelo amor, compreensão e parceria incondicional. Agradeço por, desde já, estar executando os votos que serão ainda feitos na celebração de nosso matrimônio, e também pelos que foram selados desde o começo de nosso relacionamento. Obrigada por me fortalecer todos os dias, e por acreditar tanto mim. Às minhas primas Sara Maria e Tereza Raquel, por toda a preocupação e amizade que transcendem os vínculos sanguíneos. Aos meus amigos, pelo apoio e parceria, nos assuntos acadêmicos e da vida. Hugo D'leon, Arthur Rennan, Batista Emídio e Milena Barbosa, por deixarem os anos de formação acadêmica mais leves e, juntos, termos aprendido e construído importantes e significativas memórias. Ana Vitoria, por mesmo a distância fazer-se presente, e por permitir que continuemos compartilhando nossas confidências e vivências ao longo desses 13 anos de amizade. À Camilla Madruga, pela parceria que se iniciou nos corredores e reuniões do trabalho, mas estendeu-se e estende-se pela vida.

Ao professor e orientador Michael Gouveia, pela paciência, compreensão, orientação e ensinamentos, não apenas na construção desta pesquisa, mas também durante a disciplina Educação de Jovens e Adultos, a qual eu tive o prazer de cursar quando a ministrou.

Aos professores que passaram por minha vida, direta e indiretamente e que me inspiraram a exercer com compromisso, responsabilidade e seriedade a docência. A Kiara Macêdo e Cris Oliveira, minhas coordenadoras pedagógicas, por acreditarem em meu potencial, pelo apoio, acompanhamento e direcionamento para uma formação docente que abrace o bilinguismo e a prática de ensino e aprendizagem de crianças. Às pedagogas e colegas de trabalho Mel Moura, Andreza Velez, Larissa Farias, Luciana Vasconcellos, Selma Araújo, Kássia Cilene e Roberta Samara que, de todo o coração, compartilham experiências e saberes, edificando e contribuindo com minha prática com a educação infantil e com o ensino fundamental (anos iniciais).

Deixo aqui apenas um registro escrito, como lembrança de uma gratidão que carregarei comigo, sempre.