



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

HÉVILLA MARIA SANTOS OLIVEIRA

**ENSINO DE LINGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO METODO
MONTESSORI: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

**CAMPINA GRANDE
2023**

HÉVILLA MARIA SANTOS OLIVEIRA

**ENSINO DE LINGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO METODO
MONTESSORI: UMA PROPOSTA DIDATICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação/Departamento do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE
2023**

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.

O48e Oliveira, Hevilla Maria Santos.
Ensino de língua inglesa para crianças à luz do método montessori [manuscrito] : uma proposta didática / Hevilla Maria Santos Oliveira. - 2023.
23 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.
"Orientação : Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva, Coordenação do Curso de Filosofia - CEDUC."
1. Ensino de língua inglesa. 2. Método montessori. 3. Didática. I. Título
21. ed. CDD 372.6561

HÉVILLA MARIA SANTOS OLIVEIRA

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO MÉTODO
MONTESSORI: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 24/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Rivaldo Ferreira da Silva
Prof. Esp. Rivaldo Ferreira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Karyne Soares Duarte Silveira
Profa. Dr. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Helaine de Souza Maciel
Profa. Esp. Helaine de Souza Maciel
Universidade Federal de Campina (UFCG)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1	Aquisição de Segunda Língua X Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	6
2.2	Socioconstrutivismo	8
2.3	O Método Montessori no Ensino de Língua Inglesa para Crianças.....	10
2.3.1	Organização e Técnica das lições do método Montessori.....	13
2.3.2	Os papéis do professor.....	15
3	METODOLOGIA.....	16
4	PROPOSTA DIDÁTICA: ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
	REFERÊNCIAS.....	20

ENSINO DE LINGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO MÉTODO MONTESSORI: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Hévilla Maria Santos Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho aborda a importância de um estudo mais específico sobre o ensino de Inglês para crianças a partir da perspectiva sócio-interacional do Método Montessori. Destaca-se a necessidade da prática na sala de aula e estágios para que o professor em formação compreenda as necessidades e dinâmicas das diferentes faixas etárias. Observa-se uma lacuna de pesquisas sobre o Método Montessori aplicado ao ensino de língua inglesa para crianças na UEPB. O texto destaca a importância do constante desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no ensino de línguas, com foco na autonomia e desenvolvimento individual do aluno. O objetivo geral é examinar os papéis do professor de língua inglesa alinhados ao Método Montessori. A pergunta de pesquisa central é sobre os papéis subjacentes que o professor pode desempenhar nesse contexto. Os objetivos incluem considerações teóricas sobre a aprendizagem de inglês como segunda língua, a identificação dos papéis do professor no contexto Montessoriano e a sugestão de uma proposta de ensino inovadora com base nas materialidades do Método Montessori. A metodologia adotada é qualitativa-interpretativa, com pesquisa bibliográfica, visando aprofundar a compreensão dos papéis do professor no contexto do Método Montessori.

Palavras-chave: ensino para crianças; língua inglesa; método educativo; proposta de ensino.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of a more specific study on English teaching for children from the socio-interactional perspective of the Montessori Method. Emphasis is placed on the need for practical experience in the classroom and internships so that the teacher in training understands the needs and dynamics of different age groups. A research gap is observed regarding the application of the Montessori Method to English language teaching for children at UEPB. The text underscores the significance of continuous development of innovative and effective pedagogical practices in language teaching, focusing on the autonomy and individual development of the student. The general objective is to examine the roles of the English language teacher aligned with the Montessori Method. The central research question is about the underlying roles that the teacher can play in this context. Objectives include theoretical considerations about English language learning as a second language, identification of the teacher's roles in the Montessori context, and the proposal of an innovative teaching approach based on Montessori Method materials. The adopted methodology is qualitative-interpretative, utilizing bibliographic research to deepen the understanding of the teacher's roles in the context of the Montessori Method.

Keywords: teaching for children; english language; educational method; teaching proposal.

¹ Graduanda em Letras inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: hevilla.oliveira@aluno.uepb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da jornada acadêmica de um curso de Licenciatura em Letras Inglês aprendemos sobre as diferentes formas (métodos e abordagens) de ensinar, os métodos, abordagens. O professor em formação precisa da prática da sala de aula, os estágios, onde ele pode observar o que funciona melhor para cada turma, dependendo da idade e necessidades dos alunos. Portanto, se faz necessário um estudo mais específico sobre um método voltado para crianças a partir de uma perspectiva sócio-interacional, nesse caso, o ensino de inglês como Língua Estrangeira.

A partir desse cenário, surgem duas motivações para estudar o objeto de estudo proposto, a saber: (i) as experiências de professores que utilizaram o método em sala de aula e (ii) a necessidade de estudar o Método Montessori com um olhar mais sensível para o ensino de inglês para crianças e o papel desempenhado pelo professor. Ao realizar uma breve busca no repositório institucional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) do *campus* I encontrei alguns trabalhos que abordam o tema do método educativo Montessori, No entanto, é importante notar que nenhum deles está diretamente relacionado ao ensino de Língua Inglesa (LI)Ademais, frente a essa lacuna de pesquisas identificadas, no Projeto Político de Curso (PPC) (2016) não tem nada direcionado para o ensino de LI para crianças. Essa constatação revela uma ausência de pesquisas no curso de Letras Inglês da UEPB, campus sede, que abordem essa temática específica.

No âmbito educativo, o ensino de língua inglesa demanda uma constante reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Dentro desse contexto, o Método Educativo Montessori Surge como uma abordagem pedagógica que destaca a autonomia e o desenvolvimento individual do aluno. A eficácia do ensino de línguas ultrapassa a transmissão de conhecimento e trabalha a habilidade do educador de adaptar-se às necessidades e características individuais dos alunos. Neste cenário, o Método Educativo Montessori, desenvolvido por Maria Montessori, oferece uma abordagem centrada no aluno e na criação de condições de aprendizado em um ambiente que estimula a curiosidade e a autodireção.

O objeto de estudo deste trabalho concentra-se nos papéis do professor de língua inglesa quando alinhados aos princípios e práticas do Método Educativo Montessori. Compreender esses papéis é fundamental para maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos, promovendo uma abordagem mais abrangente no ensino de Inglês como Segunda Língua. Assim, somos guiados pelo seguinte objetivo geral: verificar e discutir quais os possíveis papéis que o professor de língua inglesa pode desempenhar a partir do Método Educativo Montessori no ensino para crianças.

A pergunta de pesquisa que norteia esta investigação é: quais são os papéis subjacentes que o professor de língua inglesa pode desempenhar a partir do Método Educativo Montessori? Diante disso, pretende-se, com os objetivos específicos: (i) Explorar as considerações teóricas sobre a aprendizagem/aquisição de Inglês como Segunda Língua e sobre o Método Educativo Montessori; (ii) Identificar os possíveis papéis subjacentes ao trabalho do professor de LI e (iii) Sugerir uma proposta de ensino a partir de materialidades do Método Educativo Montessori.

Para atender a esses propósitos, a metodologia adotada será de abordagem qualitativa-interpretativista, através de uma pesquisa bibliográfica. Para Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é a habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. (ANDRADE, 2010, p. 25).

Essa escolha metodológica justifica-se através da natureza exploratória do tema, buscando aprofundar a compreensão dos papéis do professor de língua inglesa no contexto do

Método Educativo Montessori. A revisão teórica e a análise crítica dos fundamentos montessorianos proporcionarão uma visão abrangente e embasada para a posterior discussão dos resultados.

Para fundamentar as nossas discussões, nos respaldamos nos autores Menezes de Lev Vygotsky (1978), Harmer (2007), Mota (2008). Oliveira e Paiva (2014), Maria Montessori (2017)

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções, visando proporcionar uma abordagem abrangente do tema. Após as considerações iniciais, direcionaremos nossa atenção para o referencial teórico, buscando estabelecer bases conceituais que fundamentam nosso estudo. Posteriormente, detalharemos a metodologia adotada, a proposta de aula desenvolvida e a análise dos resultados obtidos. Por fim, as considerações finais, consolidando as reflexões e contribuições deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas subseções que compõem o nosso referencial teórico trazemos discussões sobre; (i) Aquisição de segunda língua x Aprendizagem de Língua Estrangeira; (ii) Socioconstrutivismo; (iii) O Método Montessori no Ensino de Língua Inglesa para Crianças; (iv) Organização e Técnica das lições do Método Montessori; (v) Os papéis do professor.

2.1 Aquisição de segunda língua x Aprendizagem de Língua Estrangeira

A aquisição do inglês, como segunda língua, na maioria das vezes acontece na escola através de métodos tradicionais, como tradução e estudo da gramática, mas também pode acontecer fora da sala de aula, quando entramos em contato com outro idioma através de interações com outras pessoas, vivências e culturas, por meio dos recursos digitais cada vez mais presentes em nossas relações cotidianas. Além disso, existem alguns fatores que também podem interferir nesse processo de aquisição, como a idade dos indivíduos, a diferença entre a língua materna desses indivíduos e a outra língua a ser adquirida, a interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição de morfemas (Corder, 1967); (Cooper 1970); (Stern 1970); (Taylor, 1974); (Chun 1980).

Nesse contexto, cabe destacar e diferenciar dois conceitos que costumeiramente são confundidos, a saber: aprendizagem e aquisição de línguas. O processo de aquisição de língua, L1² ou L2³, “é complexo, multidimensional e multifacetado e provavelmente precisamos da contribuição de perspectivas teóricas diferentes para termos uma compreensão razoável deste processo” (Mota, 2008, p. 14). Sendo assim, alguns teóricos, como Como Krashen (1981) e Mclaughlin (1987) distinguem os termos aquisição e aprendizagem. Para eles, o processo de aquisição acontece de maneira inconsciente, através de contextos naturais, fora da sala de aula, em interações com outras pessoas. Já o processo de aprendizagem é um processo consciente que acontece em um ambiente institucional, como a sala de aula ou cursos de idiomas, ou seja, para eles a aprendizagem é o resultado da instrução (Mota, 2008).

Essa distinção também acontece entre segunda, terceira, quarta língua e o termo língua estrangeira. Na primeira categoria, a ordem de aquisição é o critério distintivo, onde a L1 adquirida após a materna é considerada a segunda língua e assim por diante. A segunda distinção, entre segunda língua e língua estrangeira, é estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição está acontecendo. Por exemplo, quando

² Língua Materna doravante L1

³ Língua Estrangeira doravante L2

estudamos inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos, o inglês é para nós, aprendizes, uma segunda língua enquanto estivermos lá. Por outro lado, o termo língua estrangeira denota uma língua sem relevância social ou institucional, muitas vezes limitada ao contexto de instrução, como é o caso do inglês no Brasil.

De acordo com Mota (2008), é importante compreender o processo de aquisição da segunda língua. Assim, a autora enfatiza que:

a compreensão do processo de aquisição de segunda língua pode nos ajudar a entender também o funcionamento da cognição humana e pode contribuir para o aprimoramento de teorias de aquisição de língua materna e de outros tipos de conhecimento, não linguístico (MOTA, 2008, p. 7).

Sendo assim, compreender o processo de aquisição da segunda língua faz com que o professor ou a maneira como se está aprendendo seja mais direta e efetiva. Nessa perspectiva, alguns teóricos acreditam que indivíduos mais jovens têm mais chances de serem mais bem sucedidos na aquisição de uma segunda língua (Halle, 1962), (Saporta, 1966), (Lenneberg, 1967), (King, 1969), (McLaughlin, 1987). A ideia defendida por estes pesquisadores é que a aquisição de uma segunda língua nos adultos é diferente da aquisição de L1, pois o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade. A partir disso, podemos concluir que adolescentes e adultos não são mais capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua que funcionam tão bem nas crianças.

Em contrapartida, autores como Corder (1967), e Cooper (1970) afirmam que a aquisição da primeira língua na infância e a aquisição de uma segunda língua na idade adulta envolvem processos semelhantes, sobre isso, Taylor (1974, p. 25) afirma que:

os erros que crianças e aprendizes de segunda língua cometem também sugerem uma tentativa de lidar com a língua-alvo diretamente e de usar o que eles já sabem sobre a língua-alvo em novas situações. O fato de a generalização e a analogia serem características tanto da aquisição da criança como da do adulto indica que os adultos ainda têm a capacidade cognitiva, que é frequentemente atribuída unicamente às crianças, de aprender uma língua diretamente.

A aquisição de L2 não significa, necessariamente, um processo linear, os contextos sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento da L2, pois oferecem experiências variadas do uso do idioma, como a imersão na cultura e o contato com elementos da língua que facilitam a aprendizagem desta. Nessa perspectiva, Hopper (1998, p. 171) afirma que “aprender uma língua não é questão de adquirir estruturas gramaticais, mas de expandir um repertório de contextos comunicativos”. Aprender um novo idioma vai muito além de traduzir e repetir frases prontas de um livro didático, que infelizmente é o que acontece em muitas salas de aula, como aponta Paiva (2014, p. 150),

As referências às salas de aula são marcadas por pouca dinamicidade e poucas perturbações. configuram-se, geralmente, como atratores fixos, com comportamentos mecânicos, previsíveis e destituídos de sentido, como por exemplo, o uso de listas de frases descontextualizadas para serem transformadas em negativas, interrogativas, voz passiva, etc.

Por isso, é importante entender o papel do professor como um mediador que pode construir a ponte que liga o aluno ao conhecimento e não como o transmissor e detentor de todo

conhecimento, isso faz com que o aprendizado aconteça de maneira mais efetiva. Segundo de Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 11), “na perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos, a aquisição da língua(gem) emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social. Portanto, significa que a aprendizagem é um processo interativo, e a língua é um sistema culturalmente transmitido” (KIRBY e BRIGHTON, 2003).

Diante desse entendimento, destacam-se os estudos de Vygotsky (1896-1934), um psicólogo bielo-russo que se dedicou a pesquisas no campo do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (Rita de Araújo Neves e Magda Floriana Damiani 2006-Vygotsky e as teorias da aprendizagem).

Vygotsky (1978, p. 55) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças se comportam. Para ele, a função característica tanto dos signos quanto das ferramentas é a mediação, a função da ferramenta é conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade, algo que pode ser orientado externamente. O signo, por outro lado, é orientado internamente, visando autocontrole.

2.2 Socioconstrutivismo

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky é amplamente reconhecida por sua abordagem inovadora e influente no campo da psicologia e da educação. Vygotsky propôs uma perspectiva socioconstrutivista que enfatiza a interação entre os indivíduos e o ambiente social como peça fundamental no desenvolvimento cognitivo. Sua teoria enfatiza o papel essencial da interação social, da linguagem e da cultura na formação das estruturas mentais e no processo de aprendizagem.

De acordo essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo não é determinado apenas por fatores internos, mas também é moldado e influenciado pela interação social e cultural. Vygotsky argumentou que as crianças internalizam conhecimento e habilidades por meio de interações com pessoas mais experientes, como pais, professores e colegas. Ele cunhou o termo "Zona de Desenvolvimento Proximal", que se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e seu potencial de desenvolvimento com a assistência de um indivíduo mais competente.

Para Vygotsky, o papel do professor é fundamental no processo educacional, pois ele atua como um facilitador do desenvolvimento cognitivo, oferecendo suporte e orientação adequados para os alunos. Os educadores são encorajados a proporcionar desafios adequados às capacidades dos alunos, estimulando o avanço de suas habilidades e conhecimentos para níveis mais elevados. Ao criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e socialmente interativo, os professores podem promover a construção conjunta do conhecimento e a resolução de problemas em grupo.

Além disso, a importância da linguagem e da comunicação é enfatizada na teoria de Vygotsky uma vez que, acreditava que a linguagem desempenha um papel crucial na mediação

do pensamento e no processo de aprendizagem. A linguagem não é apenas um meio de expressão, mas também uma ferramenta fundamental para a organização e a estruturação do conhecimento. Por meio da interação verbal e da discussão colaborativa, os alunos podem internalizar conceitos complexos e desenvolver uma compreensão mais profunda dos tópicos estudados.

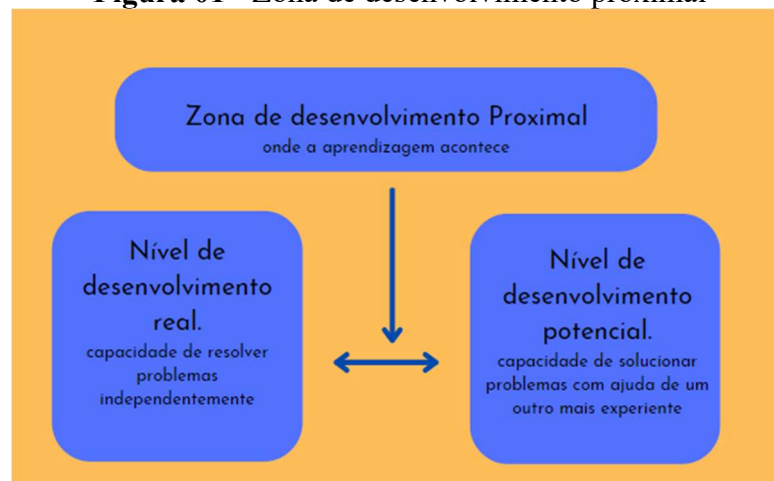
A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), concebida por Lev Vygotsky em 1920, destaca a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. A ZDP é um conceito fundamental que ilustra a diferença entre o desenvolvimento real de uma criança e seu potencial de desenvolvimento com o apoio e a orientação de um parceiro mais experiente, como um professor, colega ou adulto.

Vygotsky enfatizou que o papel do educador é crucial na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. O educador desempenha o papel de mediador, fornecendo suporte adequado e oportunidades de aprendizagem significativas que estimulem o avanço das habilidades dos alunos. Dessa forma, não apenas oferece conhecimento, mas também promove a reflexão, o questionamento e a resolução de problemas, encorajando os alunos a explorarem e expandir sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ao criar interações dinâmicas e colaborativas, o educador escolar facilita um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo, onde os alunos são encorajados a se engajar ativamente em discussões e atividades que promovam a reflexão crítica e a resolução de problemas. Via experiências práticas e situações do mundo real, os alunos são desafiados a superar obstáculos e a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resiliência e criatividade.

É importante destacar que o educador não apenas fornece respostas prontas, mas estimula a descoberta e a exploração, incentivando os alunos a buscarem soluções por meio da investigação e da colaboração. Ele atua como um guia e facilitador do processo de aprendizagem, cultivando um ambiente de apoio e encorajamento que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Figura 01 - Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: Elaboração própria (2023)

Na prática, educacional, a perspectiva sociocultural de Vygotsky enfatiza a importância de atividades colaborativas, projetos em grupo e discussões abertas, permitindo que os alunos compartilhem perspectivas, debatam ideias e construam conhecimento coletivamente. Nesse contexto, os professores são incentivados a criar um ambiente de aprendizagem interativo e

solidário, que promova a participação ativa dos alunos e estimule o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Ao reconhecer a importância das interações sociais e da colaboração no processo educacional, o educador escolar desempenha um papel essencial na formação de uma base sólida para o crescimento e o desenvolvimento contínuo dos alunos. Ao promover uma abordagem centrada no aluno, que valoriza a participação ativa e o envolvimento significativo, o educador capacita os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, criativos e críticos, preparando-os para enfrentar os desafios complexos de um mundo em constante mudança.

Em resumo, a perspectiva sociocultural de Vygotsky no construtivismo social destaca a importância da interação social, da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem. Ao reconhecer o papel central do ambiente social na formação do conhecimento, os educadores são capacitados a criar experiências educacionais significativas e colaborativas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo complexo e em constante evolução.

2.3 O Método Montessori no Ensino de Língua Inglesa para Crianças

O Método Montessori, desenvolvido pela educadora italiana Maria Montessori, revolucionou o campo da educação, destacando a importância do aprendizado autônomo e prático para as crianças. Quando aplicado ao ensino de línguas estrangeiras, o método se destaca como uma abordagem altamente eficaz e envolvente, permitindo que as crianças absorvam um novo idioma de maneira natural e significativa. Montessori (2017, p. 9) apresenta um novo conceito em educação: o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade a seu redor.

Maria Montessori nasceu na Itália, em 31 de agosto de 1870, na mentalidade de *Risorgimento* e progresso. Sua vida foi marcada por opções novas e por vezes radicais: ainda adolescente, desafiou as convenções sociais de seu tempo, decidindo canalizar seu interesse em matemática para o estudo da engenharia. Formou-se pela Escola Técnica Leonardo da Vinci em 1892. O diploma permitiu o seu ingresso na Escola de Medicina. Ela mesma diria mais tarde: “Fui a primeira mulher a ser graduada como médica na famosa Universidade de Roma”.

A descoberta da capacidade única das crianças em absorver e internalizar um novo idioma de forma natural e intuitiva é respaldada por uma série de estudos científicos. Pesquisas em neurociência demonstraram que as crianças possuem uma maior plasticidade cerebral, o que lhes permite assimilar sons e padrões linguísticos com mais facilidade do que os adultos. Essa fase sensível do desenvolvimento cognitivo das crianças é um momento propício para a introdução de um segundo idioma, visto que elas estão mais receptivas a absorver e internalizar os elementos fundamentais da linguagem.

Quando aplicado ao ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), o Método Montessori se destaca como uma abordagem eficaz e holística, que reconhece a importância de incorporar todos os sentidos no processo de aprendizagem. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem rico em estímulos sensoriais, as escolas e os professores que adotam o método no ensino de língua inglesa proporcionam aos alunos uma experiência educacional enriquecedora e multidimensional.

Diferente dos métodos tradicionais que se baseiam principalmente na memorização de regras gramaticais e na tradução, o Método Montessori prioriza a imersão completa na língua-alvo por meio da interação prática e significativa com o ambiente. Com uma variedade de

materiais didáticos interativos e experiências práticas, os alunos têm a oportunidade de explorar e experimentar o idioma de maneira imersiva.

Os materiais utilizados na aula são cuidadosamente projetados para atender às necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, incentivando a autonomia, a curiosidade e a exploração. Ao oferecer uma ampla gama de atividades sensoriais, como o uso de blocos de alfabetização táteis, jogos de correspondência de palavras e exercícios de associação de imagens com vocabulário, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e intuitiva da linguagem, enquanto aprimoram suas habilidades sensoriais e cognitivas. Além disso, ao integrar o aprendizado da língua estrangeira com outras áreas do currículo Montessori, como ciências, geografia e artes, os alunos são incentivados a explorar conceitos complexos de maneira interdisciplinar e contextualizada. Isso não apenas aprimora sua proficiência linguística, mas também promove uma compreensão mais ampla e global do mundo ao seu redor.

Lantolf (2000, p. 1), afirma que “os homens não agem diretamente no mundo físico, mas em vez disso contam com ferramentas nas atividades de trabalho, o que nos permite mudar o mundo”. Dessa forma, entendemos que o uso de ferramentas no processo de aprendizagem é fundamental para que o aluno possa explorar várias possibilidades de adquirir o conhecimento dessa L2, os materiais servem com mediação. O método educativo Montessori também acredita na importância das ferramentas, é preciso um ambiente favorável e interessante para a criança, fazendo com que ela se sinta confortável para aprender, explorar, descobrir e produzir de maneira espontânea.

Nesse sentido, ao permitir que as crianças explorem um novo idioma por meio de experiências sensoriais e práticas significativas, o Método Montessori não apenas facilita a aquisição linguística, mas também promove um desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Ao enfatizar a importância da interação sensorial e da aprendizagem ativa, os professores que adotam o Método Montessori no ensino de LE estão capacitando os alunos a se tornarem aprendizes autônomos e culturalmente conscientes em um mundo cada vez mais globalizado.

A primeira escola Montessori foi estabelecida em 1907, conhecida como *Casa dei Bambini*, localizada em um conjunto residencial de Roma. Destinada a crianças de 3 a 7 anos, filhas de moradores locais, essa escola marcou o início da abordagem revolucionária de Maria Montessori para a educação infantil. Nessa instituição, Montessori identificou a oportunidade de estabelecer um paralelo entre crianças com dificuldades especiais e crianças normais, argumentando que a diferença muitas vezes residia na falta de tempo para evoluir, tanto para crianças mais novas quanto para as excepcionais.

A experiência pedagógica acumulada na *Casa dei Bambini* foi descrita por Montessori como o resultado de tentativas contínuas para educar a primeira infância por meio de métodos inovadores. Nesse contexto, o ambiente desempenhou um papel crucial na abordagem Montessori. O método de observação fundamentava-se na liberdade de expressão, permitindo que as crianças revelassem suas qualidades e necessidades de forma espontânea, em contraste com ambientes que poderiam reprimir sua atividade natural.

Montessori também dedicou atenção especial à mobília escolar, buscando proporcionar às crianças um ambiente adaptado às suas necessidades. Com mesas variadas, leves e estáveis, cadeiras em miniatura, decoradas como reproduções de cadeiras de adultos, e até mesmo uma pia acessível a crianças pequenas foram cuidadosamente projetadas para promover independência. A mobília também incluía armários fechados com chaves próprias, ao alcance das mãos das crianças, encorajando-as a abrir e fechar os móveis e cuidar de seus pertences. Além disso, a decoração do ambiente era cuidadosamente planejada, incluindo toalhas com peixinhos vermelhos, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, animais e flores, criando um ambiente convidativo e agradável aos olhos das crianças. Essa abordagem integrada

de Montessori, centrada na liberdade, observação e ambiente adaptado, representou uma mudança significativa na educação infantil.

Figura 2: Sala Montessoriana



Figura 3: Móveis Montessorianos



(Salas Montessorianas. disponível em <https://homeworlddesign.com/environmentally-friendly-furniture-for-children/>)

Ademais, na questão da liberdade em sala de aula, uma objeção frequente entre os partidários da escola comum é sobre como manter a disciplina em uma classe de crianças completamente livres. Em seus movimentos. Montessori (2017, p. 52) responde a essa preocupação destacando que:

inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. A disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paraplégico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de se praticar: encerra, não obstante, um elevado princípio de educação, bem diferente de uma condenação à imobilidade. Requer-se da mestra uma técnica especial para introduzir a criança nesta via de disciplina em que ela deverá depois caminhar a vida toda, em marcha incessante para a perfeição. Assim como a criança que aprende a se mover corretamente, disciplinando os seus movimentos, está sendo preparada não somente para a escola mas também para a vida, tornando-se um indivíduo correto por hábito e por prática em suas relações sociais cotidianas, da mesma forma a criança também deverá amoldar-se a uma disciplina que não se circunscreva tão-somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social (MONTESSORI, 2017, p. 52.)

Uma das características fundamentais deste método é a ênfase no aprendizado através da exploração e manipulação de materiais concretos. Ao aplicar esse conceito ao ensino de idiomas, os educadores podem criar um ambiente propício para que as crianças se envolvam com a nova língua de maneira prática e contextualizada. Um exemplo notável disso é a incorporação de atividades práticas, como aulas e oficinas de culinária, música, artes, no processo de aprendizado da língua estrangeira.

Ao introduzir, por exemplo, a culinária como uma atividade educacional, os professores podem utilizar os ingredientes, utensílios e procedimentos da cozinha como uma oportunidade de imersão linguística. Por meio da elaboração de uma receita simples, as crianças têm a oportunidade de praticar o idioma-alvo de forma interativa e envolvente. Durante a aula de culinária, conceitos gramaticais podem ser ensinados de maneira orgânica e prática, como a forma imperativa das instruções na preparação da receita.

Além disso, os educadores podem incentivar as crianças a nomearem os utensílios e ingredientes em ambos os idiomas, reforçando assim o vocabulário e a compreensão da língua estrangeira de maneira concreta e contextualizada. Enquanto as crianças participam ativamente da preparação da receita, elas também estão desenvolvendo habilidades motoras finas, aprendendo sobre medidas e a importância da sequência de etapas - tudo isso em um ambiente de imersão linguística.

Essa abordagem integrada não apenas facilita a compreensão do novo idioma, mas também promove o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas essenciais. Ao respeitar o ritmo de aprendizado individual de cada criança e proporcionar um ambiente de aprendizagem baseado na curiosidade e na exploração, o método Montessori cria uma base sólida para a aquisição natural e significativa de habilidades linguísticas.

Por meio de atividades práticas como aulas de culinária, as crianças não apenas adquirem competências linguísticas, mas também desenvolvem um senso de autonomia, confiança e apreciação pela diversidade cultural, preparando-as para se tornarem aprendizes ao longo da vida e cidadãos globais conscientes.

2.3.1 Organização e Técnica das lições no Método Montessori de Ensino

Além de ressaltar a importância do conhecimento do professor sobre os materiais, (Montessori, 1948) explica que cada objeto deve ter seu lugar determinado, onde pode ser encontrado sempre que não estiver sendo utilizado. A criança só poderá pegar o objeto do mostruário, quando estiverem “expostos à livre escolha” e, após o uso, deveram guardá-los nas mesmas condições em que foram encontrados. Essa organização, apresentada desde o início, elimina qualquer competição. O objeto que não está exposto no mostruário, é como se não existisse para a criança que o procurou. E caso deseje utilizar, deve esperar, com paciência, até que um colega tenha acabado de utilizar e coloque no devido lugar.

Montessori divide as lições em dois períodos, primeiramente, a professora coloca a criança em contato com o objeto e ela então inicia em seu manuseio, este é denominado ‘período de iniciação’. Em seguida, a professora orienta a criança que, em consequência de exercícios espontâneos, já consegue distinguir as diferenças entre os objetos. Nesse estágio, a professora pode determinar melhor as ideias adquiridas de maneira espontânea pela criança, e dar a nomenclatura relativa às diferenças percebidas.

A partir desse momento, o papel da professora, consiste em apresentar o material à criança e lhe indicar como deve ser manipulado, executando ela mesma a ação, uma ou duas vezes enquanto a criança observa.

Outro ponto importante, é como o objeto é apresentado à criança, a professora deve sempre fazê-lo com vivacidade, para capturar o interesse da criança e fazer com que ela de fato observe e entenda a ação da professora. Caso a educadora perceba que a criança está manipulando o objeto de maneira que não corresponde ao objeto, e age de um modo não proveitoso para o desenvolvimento efetivo da inteligência infantil, a professora deve intervir e assim impedir que a criança prossiga da mesma forma. Sempre com muito cuidado, e observando se a criança está tranquila e disposta a participar. O impedimento da ação da criança não deve lhe causar humilhação, mas sim lhe impor uma vontade inteligente. Quando a criança “trabalha”, mantém um perfeito equilíbrio. Montessori (2017, p. 160) “Seu corpo sente tanta necessidade do material, para exercitar-se, quanto o corpo tem necessidade de ginástica para aperfeiçoar a sua agilidade”.

Obviamente, a criança no processo de adaptação aos materiais pode cometer erros, e cabe a professora observar quais são as características desses erros. O *erro controlado pelo próprio material* pode acontecer, pois, apesar de sua vontade, a criança não consegue realizar

um determinado exercício corretamente, pela simples razão de que sua capacidade é ainda insuficiente para efetuar a ação com exatidão. Isso acontece porque ainda não consegue diferenciar sensorialmente os diferentes estímulos, ou porque não consegue executar alguns movimentos, os quais ainda não desenvolveu suficientemente. Por outro lado, o *erro ditado pela má vontade* tem sua origem numa falta de atenção às instruções. Resultando em um manuseio desordenado, fora de sua finalidade autêntica, seguido de dispersão de energias ou tempo gasto em tagarelices. Assim,

Qualquer atividade que afasta a criança da possibilidade de se concentrar, afasta-a, conseqüentemente, do fim a atingir. Tais dispersões poderiam ser comparadas a uma hemorragia que desperdiça o sangue cuja função é concentrar-se no coração. “Não se instrui, enganando-se”; e quanto mais durar o erro, tanto mais se afastará a possibilidade de aprender. É então que a autoridade da mestra deverá vir em socorro daquela criança em perigo, oferecendo-lhe uma ajuda, ora suave, ora enérgica (MONTESSORI, 2017, p. 161).

Por fim, Montessori conclui que, quando a criança deixa espontaneamente o exercício e o seu entusiasmo parecer ter sido satisfeito, a professora pode intervir e orientar que a criança guarde no respectivo lugar o objeto que utilizou, encorajando à criança a manter a organização do espaço.

Segundo Montessori (2017, p. 162) as lições são divididas em três tempos. O primeiro tempo exige que a professora pronuncie inicialmente os nomes e adjetivos necessários sem acrescentar outras palavras. Ela deve pronunciar as palavras bem separadas, em um tom de voz claro, fazendo com que os sons que compõem a palavra sejam distintamente percebidos pelas crianças.

Por exemplo, ao estimular a criança a tocar o papel liso e uma lixa nos primeiros exercícios, dizendo “Este é liso” e “Este é áspero”, sempre separando as sílabas e utilizando diferentes inflexões de voz. Em seguida, começara a utilizar a palavra genérica “calor”: “mais calor, menos calor”. E a partir disto evoluindo para sensações térmicas, como “É frio” “É quente”, e depois “É gelado”, “É morno”.

O segundo tempo consiste na distinção do objeto correspondente ao nome, cujo objetivo é fazer com que a criança associe um nome a um objeto ou à ideia abstrata representada pelo nome. Durante essa lição, nenhuma outra palavra deve ser dita para manter o foco da criança. A segunda etapa da lição é garantir que a criança faça a conexão entre o nome e o objeto. A professora deve esperar um tempo após a lição, observar um instante de silêncio e, em seguida, perguntar à criança de maneira clara sobre o nome ensinado, como "O que é liso? O que é áspero?". A criança apontará para o objeto, indicando se a associação foi feita corretamente. Essa etapa é crucial, encerrando a verdadeira lição ao proporcionar ajuda à memória e à associação. Se a professora perceber que a criança compreendeu e está interessada, ela pode repetir várias vezes as mesmas perguntas para reforçar o aprendizado.

Ao repetir muitas vezes a mesma pergunta, a professora insiste em uma palavra que ficará gravada na memória da criança. A cada repetição, a criança associa a palavra ao objeto, fortalecendo essa conexão na memória. No entanto, se a professora perceber desde o início que a criança não está interessada ou se ela errar, em vez de corrigir imediatamente, é melhor interromper a lição e retomá-la em outro momento ou dia. Corrigir não é útil se a criança não consegue fazer a associação entre o nome e o objeto. O melhor caminho é repetir a lição. Se a criança comete erros, indica que, naquele momento, ela não está pronta para fazer a conexão mental desejada, sendo mais apropriado retomar a lição em outra oportunidade.

Ao invés de corrigir a criança imediatamente dizendo que ela errou, é mais eficaz simplesmente ficar em silêncio após o erro. Ao falar frases como, “Você se enganou”, a criança pode se confundir e dificultar a aprendizagem das palavras importantes, como "liso" e "áspero".

O silêncio após o erro preserva a consciência da criança, permitindo que a próxima lição seja mais eficaz ao se sobrepor à anterior.

O terceiro e último tempo serve para: lembrar-se do nome correspondente ao objeto. A professora faz uma rápida revisão das lições anteriores. Ela pergunta à criança como é algo, e se a criança estiver pronta, dirá os nomes que aprendeu, como "É liso" ou "É áspero". Às vezes, a criança pode ter dificuldade na pronúncia, sendo novas palavras para ela. A professora pode insistir um pouco, pedindo que a criança repita para praticar uma pronúncia mais clara. Se a criança apresentar dificuldades evidentes na pronúncia, a professora deve anotar essas dificuldades para possíveis exercícios de pronúncia no futuro. Dessa forma, os três tempos formam uma estrutura sólida para o processo de aprendizado, garantindo que a criança não apenas associe nomes a objetos, mas também retenha e consolide esse conhecimento de forma significativa.

2.3.2 Os papéis do professor

O professor de línguas pode desempenhar diversos papéis em sala de aula, dependendo da faixa etária da turma, necessidades dos alunos, conhecimentos prévios, entre outros fatores. É importante que o professor esteja aberto à ideia de refletir sobre e adaptar suas metodologias à turma, resultando em um processo de ensino/aprendizagem de sucesso. De acordo com Souza (2004), os papéis desempenhados pelo professor em ambientes de aprendizagem, estão fundamentados em teorias que orientam e influenciam sua prática. Essas teorias incluem o humanismo, o comportamentalismo (behaviorismo) e o sócio-interacionismo.

Dessa forma, o professor, com base em suas crenças, pode adotar várias posturas ou papéis dependendo do contexto em que se encontra. Vale destacar que a visão de Montessori dos papéis do professor se alinha aos princípios da teoria do sócio-interacionismo. Conforme Souza (2004), o professor assume papéis de mediador, orientador, possibilitador e direcionador do aprendizado. Isso implica que o professor desempenha uma função ativa ao facilitar o processo de aprendizagem, orientando os alunos e direcionando suas atividades para criar um ambiente propício à interação e construção de conhecimento.

A formação do professor na universidade aborda metodologias para o ensino geral, somente no período de estágios, o professor em formação pode colocar em prática o que aprendeu na teoria, e a depender da faixa etária da turma e nível de conhecimento dos alunos, o professor planeja a aula que se encaixa nas necessidades dos alunos.

No livro *Docência no Ensino Superior* (Pimenta, 2002, p. 186) destaca a importância de investimentos acadêmicos na formação de professores, no que se refere aos conhecimentos científicos do seu campo, e do campo da educação, da pedagogia e da didática. Essa formação deve tomar campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar para aprender. De maneira que se faz necessário considerar os professores como sujeitos, agentes que interpretam as propostas, as ideias, e como tradutores de conteúdos, como atores de projetos curriculares flexíveis.

Segundo Harmer (2007, p 107), muitas vezes, é útil usar metáforas para descrever o que os professores fazem. Às vezes, por exemplo, os professores dizem que são como atores porque sentem como se estivessem sempre no palco. Outros se veem como maestros de orquestra, pois dirigem a conversa e definem o ritmo e o tom. Há ainda aqueles que se sentem como jardineiros, pois plantam as sementes e depois as observam crescer. A variedade de imagens - essas e outras - que os professores usam para se descrever indica a diversidade de perspectivas que têm sobre sua profissão.

Neste sentido, Almeida Filho (1997) também destaca que, ao escolher um método ou abordagem para utilizar em sala de aula, o professor adota papéis e atitudes que orientam o

processo de aprendizagem. Por exemplo, conforme o autor, quando um professor se percebe como mediador do conhecimento, sua função centraliza-se na coparticipação no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, ao assumir uma postura de negociador em sala de aula, o papel do professor transforma-se em um analista crítico de sua própria prática.

A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança. A diferença profunda que existe entre este método e as “lições objetivas” dos métodos antigos é não constituírem “os objetos” um auxílio para a mestra que os deverá explicar, mas são, eles próprios, “meios didáticos”. (MONTESSORI, 2017, p. 156).

Montessori resume a principal responsabilidade do professor em sua prática como a de explicar como utilizar os materiais, tornando-se um mediador entre o material e a criança. Um dever simples e modesto, mas mais refinado do que nos sistemas antigos, onde o próprio material era o mediador na comunicação intelectual entre o professor, que transmitia suas ideias, e a criança, que as recebia.

Portanto, podemos concluir que existem fatores que influenciam no comportamento do professor, esses fatores devem ser considerados para que o processo de ensino ocorra de maneira coesa e que faça sentido tanto para o professor quanto para os alunos. É necessário que o professor reflita sobre suas práticas e esteja sempre aberto a adaptá-las as demandas dos alunos, escolhendo as ferramentas e materiais que contribuem com a criação de condições favoráveis ao processo de aprendizagem. O conhecimento profundo desses materiais é um requisito essencial para a eficácia do professor ao orientar seus alunos. Além disso, é vital oferecer objetos que estimulem a participação ativa das crianças, evitando assim o esfriamento dos primeiros entusiasmos infantis no processo educacional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa proposta tem como objetivo principal aprofundar a compreensão dos papéis do professor no ensino de inglês como segunda língua no contexto Montessoriano. Para atingir esse propósito, a metodologia adotada será qualitativa-interpretativa, utilizando-se de instrumentos de coleta de dados como revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica será conduzida para explorar considerações teóricas sobre a aprendizagem de inglês como segunda língua, destacando a interseção com os princípios e práticas do Método Montessori. O foco será na identificação dos papéis do professor nesse contexto específico.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos sociais, humanos e culturais. Ao contrário dos métodos quantitativos, essa abordagem busca explorar significados, contextos, perspectivas e experiências de Maria Montessori. Neste trabalho realizamos um estudo crítico de obras já publicadas e disponíveis, como livros e artigos sobre o Método de ensino Montessoriano e sobre papéis do professor. Essa abordagem tem como objetivo identificar, analisar e sintetizar o conhecimento existente sobre o tema. Sendo uma etapa fundamental em muitos projetos de pesquisa, fornecendo uma base teórica sólida para o trabalho.

Com base nos resultados da análise, a pesquisa se propõe a sugerir uma proposta de ensino inovadora. Essa proposta será desenvolvida integrando os achados da revisão bibliográfica, buscando alinhar as práticas de ensino de inglês com os princípios Montessorianos.

4 PROPOSTA DIDÁTICA: ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Nesta seção, apresentamos uma proposta de ensino envolvendo o método Montessori.

Proposta Didática

Possível contexto de aplicação:	Alunos do 5º ano (6 a 10anos) do ensino fundamental. Propor um momento de exposição em que eles falam sobre seus alimentos favoritos e por meio da elaboração de uma receita simples, as crianças têm a oportunidade de praticar o idioma alvo de forma interativa e envolvente. Durante a aula de culinária, conceitos gramaticais podem ser ensinados de maneira orgânica e prática, como a forma imperativa das instruções na preparação da receita.
Tempo de aula:	90 minutos.
Tema:	"Explorando a Culinária com Inglês" -Qual é a sua comida favorita?
Recursos didáticos:	Cards com imagens de comidas diferentes, tigelas, ingredientes, colheres, formas, xícaras, utensílios de cozinha
Objetivos:	Integrar os princípios Montessori ao ensino do modo imperativo em inglês por meio de uma experiência prática de culinária. Praticar a fala, explorar texturas, cores, formas.
Conteúdo:	<i>Modo Imperativo, gênero textual, receita, números</i>
Habilidade Linguística:	<i>Listening and speaking</i>
Metodologia:	Metodo montessori
Avaliação:	A avaliação será baseada na participação ativa dos alunos, na precisão das instruções dadas em inglês durante a preparação da receita e na apresentação final. O foco é na comunicação oral e na aplicação prática do vocabulário e das estruturas gramaticais aprendidas.
Referências:	MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica: A descoberta da criança. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

Procedimentos da Aula

Proposta Didática Montessori: "Explorando a Culinária com Inglês"

Duração da Aula: 90 minutos

A aula será dividida em três partes, totalizando aproximadamente 90 minutos.

Parte 1: Introdução (30 minutos)

Círculo de Abertura (10 minutos):

- Iniciar a aula com um círculo de abertura, onde os alunos compartilham brevemente suas experiências culinárias favoritas ou pratos preferidos em inglês.
- Utilizar um objeto sensorial Montessori, como uma tigela de grãos, para garantir uma transição suave e foco na atividade.

Apresentação do Vocabulário (15 minutos):

- Apresentar visualmente o vocabulário relacionado à culinária usando cartões Montessori.
- Discutir o modo imperativo e suas aplicações na preparação de alimentos.

Atividade Sensorial Montessori (5 minutos):

- Introduzir uma atividade sensorial Montessori relacionada à culinária, como manipulação de ingredientes ou cheirar diferentes especiarias.

Parte 2: Atividade Prática na Cozinha (40 minutos)

Preparação da Receita (15 minutos):

- Introduzir uma receita simples que utilize o modo imperativo em inglês.
- Dividir a turma em pequenos grupos e distribuir as tarefas de acordo com as capacidades individuais de cada aluno.

Estações de Trabalho Montessori (20 minutos):

- Criar estações de trabalho Montessori que correspondam às etapas da receita.
- Cada estação terá os ingredientes e utensílios necessários, promovendo a autonomia e a autorregulação.

Cozimento (5 minutos):

- Iniciar o processo de cozimento e garantir que os alunos estejam cientes das instruções em inglês relacionadas à sua tarefa.

Parte 3: Reflexão e Apresentação (20 minutos)

Discussão em Círculo (10 minutos):

- Reunir os alunos em um círculo para discutir suas experiências na cozinha, usando o vocabulário do modo imperativo em inglês.

- Encorajar a partilha de desafios e sucessos.

Apresentação dos Pratos (7 minutos):

- Cada grupo apresentará seu prato à turma, explicando os passos seguidos em inglês.
- Os alunos podem usar cartões Montessori com imagens e palavras para apoiar a apresentação.

Avaliação e Reflexão Final (3 minutos):

- Concluir a aula com uma breve reflexão sobre o que os alunos aprenderam.
- Avaliar a participação, o uso do modo imperativo e a colaboração durante a atividade prática.

Materialidade:

- Utilizar materiais sensoriais Montessori sempre que possível, como cartões de vocabulário, objetos sensoriais e estações de trabalho autônomas.

Avaliação:

A avaliação será baseada na observação do engajamento, na autonomia, na colaboração e na aplicação do modo imperativo durante a atividade prática. O foco central é direcionar a atenção para a experiência de aprendizagem individualizada, fomentando a autoeducação. Dessa forma, ao monitorar o nível de envolvimento dos participantes, a capacidade de agir de forma autônoma, a colaboração efetiva entre os envolvidos e a aplicação adequada do modo imperativo, buscamos proporcionar uma avaliação abrangente que valorize não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, visamos compreender os papéis subjacentes do professor de língua inglesa alinhados aos princípios e práticas do Método Educativo Montessori. Este método, desenvolvido por Maria Montessori, destaca-se por promover a autonomia e o desenvolvimento individual dos alunos, princípios que, quando aplicados ao ensino de língua inglesa, podem potencializar significativamente o processo de aprendizagem. Ao traçar considerações teóricas sobre a aprendizagem de inglês como segunda língua, identificamos a importância de abordagens inovadoras que vão além da transmissão de conhecimento. A visão centrada no aluno proposta pelo Método Montessori parece ser especialmente relevante, considerando a necessidade de adaptação às características individuais dos alunos, promovendo assim um ambiente estimulante para a aprendizagem.

A análise dos fundamentos do Método Montessori nos permitiu identificar uma série de papéis subjacentes ao trabalho do professor de língua inglesa nesse contexto. Dentre esses papéis, destaca-se o facilitador do ambiente de aprendizagem, o observador atento das necessidades individuais dos alunos, e o guia que direciona as atividades, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança. A proposta de uma metodologia inovadora, utilizando materialidades do Método Montessori, sugere uma abordagem prática e eficaz para o ensino de inglês como segunda língua. Essa proposta não visa apenas enriquecer a prática

pedagógica, mas também promover a autonomia, a criatividade e a autodireção dos alunos, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem de línguas.

A escolha da metodologia qualitativa-interpretativista, através de uma pesquisa bibliográfica, mostrou-se apropriada para a natureza exploratória do tema. A revisão teórica proporcionou uma base para a análise crítica dos fundamentos montessorianos, que enriquecem a compreensão dos papéis do professor de língua inglesa. Ao final deste estudo, torna-se evidente a importância de integrar abordagens pedagógicas inovadoras, como o Método Montessori, no ensino de línguas. A flexibilidade, a individualização e a valorização da autonomia do aluno são princípios que não apenas expandem e aprimoram o processo de aprendizagem, mas também preparam os alunos para serem cidadãos de um mundo globalizado, capazes de se comunicar efetivamente em diferentes contextos linguísticos e culturais. Dessa forma, esta pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas do ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. e.d. São Paulo, Cortez, 2007.

ALMEIDA FILHO, N. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. *Ciência & Saúde Coletiva*. II (1-2), 1997.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

Aquisição de Segunda Língua/ Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. - 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CHUN, J. A Survey of research in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, n. 64, 1980, p. 287-96.

COOPER, R. L. **What do we learn when we learn a language?** *TESOL Quarterly*, v. 4, 1970, p. 312-20.

CORDER, S. P. **The Significance of learners' errors**. *IRAL*, v. 5, 1967, p. 161-70.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition**. *Bilingualism: Language and Cognition*, n.10, v.1, p.7-21, 2007.

Docencia no ensino superior/ Selma Garrido Pimenta, Lêa das Graças Camargos Anastasiou- São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação)

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4ed. London: Pearson Longman, 2007.

HALLE, M. **Phonology in a generative grammar**. *Word*, v. 18, p. 54-72, 1962.

HOPPER, P. Emergent grammar. Em M. TOMASELLO, **The New Psychology of Language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. pp. 155-75

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In: BREEN, M. P. (org.) **Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research**. Londres: Longman, 2001, p. 141-158.

MONTESORI, M. **The Discovery of The Child**, Madras, Kalakshetra, 1948.

MONTESORI, M. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

Montessori, Maria A descoberta da criança: pedagogia científica / tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kíron, 2017.

NEVES, Rita de Araújo, DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. **UNirevista (UNISINOS)**, São Leopoldo, v. 1, n.2, p. 1-10, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAPORTA, S. **Applied linguistics and generative grammar**. In: VALDMAN, A. (Ed.). **Trends in language teaching**. New York: McGraw-Hill, 1966.

SILVA, R. F; FERREIRA, T. S. F. Construção identitária do professor em formação inicial: reflexões de um graduando extensionista no contexto do ensino remoto. In: **V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens**, 2021, Campina Grande - PB. Caderno de trabalhos completos da V Jornada de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens. Campina Grande - PB: **Revista Letras Raras**, 2021. v. 10. p. 277-295.

TAYLOR, B. F. **Toward a theory of language acquisition**. *Language Learning*, n. 24, 1974, p. 23-35.

AGRADECIMENTOS

Os obstáculos e as circunstâncias da vida, muitas vezes, me deixaram sem forças para continuar. E graças a uma intuição/sentimento que não me deixou desistir e ao suporte que recebi de pessoas incríveis, consegui permanecer nessa jornada de constante aprendizado sobre a vida, e espero seguir assim por muito tempo, celebrando a companhia dos que amo e aprender cada vez mais.

Com o coração cheio de emoção, e os olhos cheios de lágrimas, dou início aos agradecimentos:

Agradeço à minha mãe e irmã, pelo amor, apoio, e ensinamentos sobre a importância da educação.

A minha sobrinha Alice Maria, que me ajudou a escolher o tema do trabalho, e é um laboratório vivo cheia de ensinamentos, onde aprendo diariamente a ser tia e que também me permitiu colocar em prática os meus estudos sobre o Método Montessori.

Ao meu pai (*in memoriam*), por todo amor, por todas as noites em que estudou comigo durante os meus anos de escola, e pelo apoio durante os anos de faculdade. Em uma de nossas últimas conversas falei sobre minha preocupação em conseguir cumprir com os prazos e demandas da universidade, e a resposta dele foi: “se preocupe não, você tira de letra”. Frase que me vem à mente em momentos mais difíceis. Gosto de pensar que ele estaria/está orgulhoso de mim nessa final.

À minha avó paterna e às minhas tias que também apoiaram e acompanharam de perto as dificuldades e alegrias da neta e sobrinha em processo de graduação.

À Professora Karyne, que é para mim, um exemplo admirável de mulher, mãe, professora. Que conheci durante um momento complicado de pandemia e que me ajudou a desconstruir algumas inseguranças existentes sobre a vida acadêmica e a profissão com seus feedbacks acolhedores, compreensivos, e repletos de ensinamentos que carrego comigo.

Ao meu orientador, Rivaldo, que não desistiu de mim e nem me deixou desistir, que tive a sorte de ter como meu amigo de sala de aula, e o privilégio de ter como orientador de TCC. Tenho muito orgulho do professor que está se tornando e fico feliz de ter compartilhado momentos tão importantes ao longo das nossas jornadas acadêmicas.

À minha amiga, Maria Eduarda, que sempre acompanhou de perto momentos de alegria e frustração, agradeço os momentos de estudo, as trocas de saberes, o apoio e a companhia. Ao meu amigo, Jonas, que foi parceiro nos trabalhos acadêmicos e continua sendo até hoje na minha vida. Vocês deixam a vida mais leve.

À minha psicóloga que sempre me ajudou a encontrar formas de lidar com as adversidades, medos e frustrações.

A todos os meus professores e colegas de curso que fizeram parte da minha formação.

A todos os meus amigos, colegas, e familiares que contribuíram de alguma forma nessa jornada, seja com alguma ideia, conselho, momentos em grupo que aliviaram o peso das preocupações.

E por fim, a mim! Agradeço o meu esforço, persistência e reconheço que não foi uma jornada fácil, mas indubitavelmente, imprescindível para minha vida.