

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas

FRANCISCA MARGARETE DE FREITAS PEREIRA SILVA

VOCÁBULOS NO MUNDO E COM O MUNDO

Uma proposta de aprendizagem contextualizada de repertórios linguísticos da
língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental

SANTOS-SP

2022

FRANCISCA MARGARETE DE FREITAS PEREIRA SILVA

VOCÁBULOS NO MUNDO E COM O MUNDO

Uma proposta de aprendizagem contextualizada de repertórios linguísticos da
língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional, Psicologia, Desenvolvimento e
Políticas Públicas da Universidade Católica
de Santos, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Ivanise Monfredini

SANTOS-SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB-8/6746

S586v Silva, Francisca Margarete de Freitas Pereira

"Vocábulos no Mundo e com o Mundo!": uma proposta de aprendizagem contextualizada de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental / Francisca Margarete de Freitas Pereira Silva; orientadora Ivanise Monfredini. -- 2022.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Paulo Freire. 2. Didiscência. 3. Ensino da língua inglesa. 4. Ensino fundamental. 5. Escola pública. I. Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

VOCÁBULOS NO MUNDO E COM O MUNDO

Uma proposta de aprendizagem contextualizada de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Programa de formação permanente Mestre Aluno

Esta pesquisa tem o apoio concedido pelo município de Santos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, através do programa de formação permanente “Mestre Aluno”, em conformidade com o disposto no artigo 3º, inciso IV, da Lei nº 2.937/2014.

Plataforma Brasil

O projeto desta pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob registro do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 54324021.1.0000.5509, e está de acordo com as Resoluções do CNS n.466/12 e 510/16, obtendo aprovação sob parecer número 5.637.045

SANTOS-SP

2023

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Maria Cícera (*in memoriam*) e Arino Vital (*in memoriam*), especialmente minha mãe, por ter me ensinado, com sua postura perante a vida, sobre como encontrar o sensível nas asperezas dos dias.

Agradeço ao meu marido, Paulo Roberto, que segue comigo há tanto tempo, pela construção de uma vida em comum, pela construção de uma família da qual nos orgulhamos muito! Agradeço por estar comigo nas adversidades e nos contentamentos dos dias, agradeço por perceber, e me lembrar, das pequenas felicidades que emergem do nosso cotidiano.

Agradeço aos meus filhos, Letícia Paloma, Laís Karina, Victor Henrique e Isabel Maria, que me ensinaram, em diferentes fases da minha vida, que o amor está exatamente onde não nos damos conta, que está no emaranhado de emoções que a maternidade real, sem idealizações, traz.

Agradeço à professora doutora Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira, que com paciência e docência me indicou caminhos acadêmicos onde pude subir nos ombros de alguns gigantes e mirar um mundo que até então desconhecia.

Agradeço à professora doutora Ivanise Monfredini pela força e pelo encorajamento, me trazendo sempre para a concretude da pesquisa acadêmica que se faz através do trabalho pensado e repensado, que se faz no ler e no refletir, que se faz através da palavra certa e sem rodeios, agradeço, professora, por me inserir em caminhos acadêmicos de lutas por uma sociedade mais equânime.

Agradeço à professora doutora Hilda Rosa Capelão Avoglia, que com gentileza e amorosidade me ensinou sobre comprometimento, responsabilidade e compromisso ético no trato de uma pesquisa acadêmica.

Agradeço à professora doutora Maria Isabel Calil Stamato (*in memoriam*), que despertou em mim o debate, o argumento, a conversa, a escuta, o diálogo. Agradeço à professora Bel que, com seu olhar sensível, sua postura acolhedora, me ensinou, acima de tudo, pelo exemplo, assim como fazem os grandes mestres.

Agradeço ao meu neto Thales de Freitas e Silva Oliveira Ribeiro (*in memoriam*), que veio a este mundo no dia 3 de julho de 2022 e foi embora dele no dia 19 do mesmo mês. Agradeço, Thales, por, nesses dezesseis dias, você me trazer a dimensão do que é ser mãe da mãe de um filho, do que é ser avó. Antes de você nascer te presenteei com um quadro onde há um balão azul e uma frase que expressava e expressa meu sentimento com a sua chegada a este mundo, uma frase de Guimarães Rosa retirada do livro “Grande Sertão, Veredas”, que diz assim: “Um menino nasceu, o mundo tornou a começar.” Meu mundo tornou a começar, Thales, após a sua rápida passagem por aqui. Obrigada, meu amor!

Lista de siglas

AH – Aparato Hegemônico

AI – Aparelho Ideológico

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCBEU – Centro Cultural Brasil Estados Unidos

CME – Conselho Municipal de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IUBEU – Instituto Universitário Brasil Estados Unidos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NDA – Nível de Desenvolvimento Atual

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB II – Professor de Educação Básica dois

PHC – Pedagogia Histórico-crítica

PHC – Psicologia Histórico-cultural

PMS – Prefeitura Municipal de Santos

PPP – Plano Político-Pedagógico

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEDUC Santos – Secretaria Municipal de Educação de Santos

SIGES – Sistema de Gestão Escolar

SNE – Sistema Nacional de Ensino

UDIME-SP – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

Lista de quadros, fotos, listas de palavras e argumentações

Quadro 1.....	22
Quadro 2.....	92
Quadro 3.....	104
Fotos 1 e 2.....	68
Fotos 3 e 4.....	69
Fotos 5 e 6.....	70
Fotos 7 e 8.....	71
Fotos 9 e 10.....	72
Fotos 11 e 12.....	73
Fotos 13 e 14.....	74
Fotos 15 e 16.....	75
Fotos 17 e 18.....	76
Fotos 19 e 20.....	83
Lista de palavras 1.....	77
Lista de palavras 2.....	78
Lista de palavras 3.....	79
Transcrição 1.....	80
Transcrição 2.....	81
Transcrição 3.....	82
Argumentação 1.....	84
Argumentação 2.....	88
Argumentação 3.....	90

Resumo: Esta dissertação é uma proposta metodológica de aprendizagem contextualizada dos repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação que tem como base o conceito de didiscência em Freire (2018b), prática educacional emancipatória oposta à educação bancária que silencia e aliena os educandos em seus processos de escolarização. A partir da questão problema que indaga sobre quais estratégias de ensino é possível desenvolver a reflexão crítica de docentes e discentes sobre seus processos de ensino-aprendizagem, foi levantada a hipótese de que a didiscência, enquanto estratégia metodológica, pode auxiliar na identificação de equívocos e dificuldades, objetivando, de uma forma ampla, o reconhecimento, a conscientização, a contextualização e a criticidade sobre os processos pedagógicos, e, especificamente, o desenvolvimento de vocabulários em português/inglês, seguindo os conteúdos programáticos do Currículo Santista, homologado em 2019. Os participantes da pesquisa são 20 estudantes, crianças entre 7 e 8 anos, em processo de alfabetização em língua portuguesa, que estudam em uma escola pública da cidade de Santos. As coletas dos dados foram feitas através de aulas presenciais, seguindo um protocolo de atividades. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, cujas bases se aproximam da pesquisa-formação, embasada em Josso (2004), ao destacar a participação de docentes e discentes, como forma para superar a passividade das práticas. A análise de conteúdo está fundamentada em Franco (2018) encontrando nas mensagens dos alunos e na intencionalidade os dados para ressignificar o tema pesquisado. Na construção da crítica à escola e às normativas que a regem, tomou-se como referência os documentos oficiais que balizam o ensino da língua inglesa no Brasil, assim como a contribuição de autores, destacando-se: Algebaile (2009), Althusser (1998); Bourdieu (2001); Freire (2018a; 2018b); Frigotto (2011); Gadotti (2001); Giroux (1997); Gonçalves (2010); Gonçalves e Bock (2009); Gramsci (2001); Libâneo (2012); Marx e Engels (2007); Oliveira (2010a; 2010b); Saviani (2019); Souza (2009); Stamato (2016); Vygotsky (2001); entre outros, compondo uma revisão bibliográfica que reconhece as possibilidades da escola pública como local privilegiado e apto para que toda a comunidade escolar tenha uma atuação política-educativa elegendo a dialogicidade como forma de alargar saberes, tomando os sujeitos como críticos e produtores de conhecimento.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Ensino Fundamental; didiscência; ensino da língua inglesa; escola pública.

Abstract This dissertation is a methodological proposal for contextualized learning of the linguistic repertoires of the English language for the early years of elementary school. This is an investigation based on the concept of dodiscence in Freire (2018b), an emancipatory educational practice opposed to banking education that silences and alienates students in their schooling processes. From the question problem that asks about which teaching strategies it is possible to develop the critical reflection of teachers and students on their teaching-learning processes, the hypothesis was raised that dodiscence, as a methodological strategy, can help in the identification of misunderstandings and difficulties, aiming broadly at recognition, awareness, contextualization and criticality about pedagogical processes, and specifically, the development of vocabularies in Portuguese/English, following the programmatic contents of the Santista Curriculum (2019). The participants of the research are 20 students, children between 7 and 8 years old, in the process of literacy in Portuguese language, who study in a public school in the city of Santos. Data were collected through face-to-face classes, following an activity protocol. This is a qualitative investigation, whose bases are close to the research-formation, based on Josso (2004), by highlighting the participation of teachers and students, as a way to overcome the passivity of practices. Content analysis is based on Franco (2018) finding in the students' messages and intentionality the data to resignify the theme researched. In the construction of the criticism of the school and the norms that govern it, the official documents that guide the teaching of the English language in Brazil were taken as reference, as well as the contribution of authors, especially: Algebaile (2009), Althusser (1998); Bourdieu (2001); Freire (2018a; 2018b); Frigotto (2011); Gadotti (2001); Giroux (1997); Gonçalves (2010); Gonçalves and Bock (2009); Gramsci (2001); Libâneo (2012); Marx and Engels (2000); Oliveira (2010a; 2010b); Saviani (2019); Souza (2009); Stamato (2016); Vygotsky (2001); among others, composing a bibliographic review that recognizes the possibilities of the public school as a privileged place and able for the entire school community to have a political-educational action, electing dialogicity as a way to broaden knowledge, taking the subjects as critics and producers of knowledge.

Keywords: Paulo Freire; Elementary School; dodiscence; English language teaching; public school.

Sumário

Introdução.....12

Capítulo 1

1.1 Um percurso do ensino da língua inglesa no Brasil (1809-2019)17

1.2 A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Santista e a língua inglesa franca.....24

1.3 A educação pública que seleciona e exclui.....27

1.4 A educação bancária que silencia e aliena.....32

Capítulo 2

2.1 Processos de mediação.....38

2.2 Processos de subjetivação.....42

2.3 Didiscência.....46

Capítulo 3

3.1 Uma pesquisa-formação.....51

3.2 Descrição.....53

3.3 Aplicação.....67

3.4 Análise da pesquisa.....95

3.5 Categorização da pesquisa.....105

3.6 Considerações finais.....113

3.7 Produtos da pesquisa.....116

Referências.....122

Apêndices.....126

Anexos.....183

Introdução

Formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Católica de Santos, há 23 anos trabalho somente em escolas públicas na região da Baixada Santista. Há quinze anos trabalho na rede municipal de ensino da cidade de Santos no cargo e na função de Professor de Educação Básica, PEB II. Sou professora especialista em língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em todos esses anos de docência, venho percebendo as dificuldades pelas quais passam educadores e educandos em busca de um ensino-aprendizado contextualizado, sistematizado e crítico, da língua inglesa, entendendo ser essa uma tarefa desafiadora e complexa que exige uma reflexão profunda sobre as estruturas educacionais públicas, as quais estou, enquanto professora, subordinada, assim como uma reflexão sobre as normativas e currículos que medeiam minhas práticas pedagógicas.

Em fevereiro de 2004, a Prefeitura Municipal de Santos, através de sua Secretaria de Educação (SEDUC), acrescentou ao currículo base, da segunda à quarta série do Ensino Fundamental, o componente curricular inglês, e a partir de julho do mesmo ano, esse componente foi estendido à primeira série. A publicação se deu através da Portaria nº 56/2004, que dispunha sobre a implementação da língua inglesa no ciclo I do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª séries, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), (ciclo I, Termo II, III e IV). Essa portaria foi publicada no Diário Oficial do Município (DO), de 29 de julho de 2004, nas páginas 13 e 14.

Passados 18 anos da criação dessa política pública, ainda percebo, por parte dos educandos, dificuldades na apropriação dos conteúdos mínimos, na compreensão e na comunicação em inglês, resultando na falta de conhecimentos sistematizados para a continuação nos estudos, do idioma, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, e entendo ser necessário elaborar e desenvolver planos de aula que, para além dos conteúdos programáticos organizados segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019), contemplem as realidades imediatas dos educandos e as demandas reais do grupo classe, dou início à apresentação da pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo!” como uma proposta de aprendizagem

contextualizada de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo ser necessário que o educador e os educandos tenham consciência dos processos alienantes, que permeiam sua sala de aula, que tenham espaço e voz, na engrenagem burocrática educacional pública, e que possam pensar em práticas pedagógicas que desenvolvam diálogos críticos sobre as diferentes realidades socioculturais nas quais estão inseridos.

Sabendo que a alienação decorre das condições sociais de desigualdade fundadas pelo capitalismo e que essa alienação favorece a produção de consciências fragmentadas, identidades estagnadas e afetividades amortecidas (GONÇALVES, 2013), é necessário entender que políticas públicas sociais ajudam a criar espaços necessários para o desenvolvimento humano no intuito de poder alcançar as mais avançadas conquistas presentes no movimento histórico no qual estamos inseridos.

No âmbito educacional, é especialmente necessário o engajamento de educadores e educandos nos desafios por uma escola pública com equidade, onde os direitos sejam subordinados às diferenças sociais e econômicas dos que a acessam, desenvolvendo a contextualização das próprias vivências e a responsabilidade pela própria escolaridade, devendo ser esses os objetivos maiores de propostas que, mesmo inseridas em dinâmicas escolares alienadas, consigam mostrar um olhar crítico sobre essas.

Gonçalves (2010) compreende que a subjetividade do sujeito e da sociedade são processos históricos, são histórias individuais e coletivas que estão em relações dialéticas constantes. Nesses termos, é importante garantir o aprimoramento e a efetiva aplicabilidade de políticas públicas educacionais que ajudem no desenvolvimento, na ampliação e na contextualização dos processos intelectuais e sociais pelos quais passam todas as crianças e adolescentes que adentram ao sistema público de ensino.

Segundo Freire (2018a), é preciso aprender, primeiro, a ler o mundo do qual fazemos parte para depois aprender a ler palavras. Partir da realidade à palavra e da palavra à realidade são movimentos centrais do processo de alfabetização

freireano e esses são dinâmicas que trazem, cada vez mais, o entendimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Essa reflexão passa pela minha conscientização, enquanto educadora, frente às dificuldades que atravesso em meu trabalho docente cotidiano, percebendo a subordinação das minhas práticas à uma estrutura educacional pública, complexa e burocrática, com dificuldades que vão desde as estruturas físicas e administrativas, de funcionalidade das escolas, onde trabalhei e trabalho, até a aplicabilidade de normativas e currículos que não dialogam com as realidades imediatas dos educandos e suas demandas.

A pesquisa “Vocábulo no Mundo e com o Mundo!” propõe procedimentos e práticas educacionais horizontais e dialógicas, fundamentadas no conceito freireano de didiscência (2018b), que pode auxiliar tanto o docente quanto discentes a se conscientizarem sobre seus processos de ensino-aprendizagem, saindo do aprendizado generalista à contextualização dos conteúdos escolares.

No primeiro capítulo da pesquisa, apresento uma revisão bibliográfica estruturada a partir da historicidade dos decretos, leis, diretrizes e normativas que balizaram e balizam o ensino da língua inglesa, no Brasil, do início do século XIX a 2019, fixando-me em um apontamento da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, que atribui, a esse idioma, o status de língua franca.

Ainda no primeiro capítulo, faço considerações acerca do sistema educacional público brasileiro quando apresenta falhas na tarefa de ensinar àqueles que o adentram, igualando-os e esperando de todos o mesmo desempenho, sob o manto da neutralidade, oferecendo, de modo geral, uma educação que os silencia e os aliena em seus processos de escolarização.

No segundo capítulo, detenho-me a descrever os processos de mediação e de subjetivação, apontando que o ato de ler e escrever é resultado de processos intelectuais intencionais, desenvolvidos a partir do movimento dialético entre as objetividades e subjetividades dos educandos, reconhecendo que a escola, sobretudo a pública, é a instituição apta e privilegiada para o desenvolvimento do aprendizado contextualizado e sistematizado do acervo cultural desenvolvido

pela humanidade, possibilitando a transformação de suas realidades imediatas e dos seus contextos sociais.

Encerro o segundo capítulo trazendo o conceito freireano de docência (2018b), como uma atuação política-educativa, entendendo que docente e discentes, quando estão em um nível horizontal de ensino-aprendizagem e elegem a dialogicidade como forma de ampliação de seus saberes, obtêm, como resultados, aprendizagens específicas para ambos.

No terceiro capítulo, faço a apresentação da pesquisa, descrevendo-a, enquanto pesquisa-formação, discorrendo sobre a escola, o grupo classe, os instrumentos para a aplicação, o protocolo de ensino-aprendizagem, os planos de aula e a efetiva aplicação da pesquisa em aulas presenciais. Após esse relato, faço a análise, a categorização e as considerações finais da pesquisa.

Finalizo com dois produtos, sendo eles: um protocolo para a aplicação dos planos de aula e uma caixa de aprendizagens contextualizadas denominada “Vocábulo no Mundo e com o Mundo”. Com esses produtos tenho a intenção de trazer uma proposta pedagógica para o ensino e para a aprendizagem dos repertórios linguísticos da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em escolas públicas.

Capítulo 1

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presenteísmo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese.

(SAVIANI, 2021)

1.1 Um percurso do ensino da língua inglesa no Brasil (1809-2019)

Para compreendermos as atuais normativas do ensino da língua inglesa, no Brasil, é necessário rever, historicamente, os balizadores que guiaram o ensino desse idioma, e, mais especificamente, compreender como, entre 1809 e 2019, portanto, em um período de 210 anos, foram estruturando os decretos, as leis, as diretrizes e as normativas no Sistema Nacional de Ensino, do seu início até os dias atuais. Sabendo ser esse um breve levantamento que visa, de uma perspectiva histórica, compreender as atuais normativas e currículos que medeiam os conteúdos programáticos, no planejamento das aulas de inglês.

Após a chegada da Família Real ao Brasil, em 22 de janeiro de 1808, escoltada por navios ingleses, um ano após sua fixação, D. João VI, em 14 de julho de 1809, com a Decisão de nº 29, da Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, determinou a abertura das cadeiras de aritmética, álgebra, geometria, língua francesa e língua inglesa, no iniciante sistema educacional brasileiro, sendo utilizado o método clássico, também conhecido como método gramático-tradução, que desenvolvia a leitura, a escrita e o ensino das regras gramaticais através da tradução de textos, para o bem falar e escrever dos alunos, e que possibilitasse a comparação com a língua materna (OLIVEIRA, 2010a).

Até o final do reinado de D. João VI, em 1821, a língua inglesa não tinha alcançado o mesmo prestígio e reconhecimento do latim, que era a língua utilizada nas liturgias da religião católica, e do francês, língua da literatura apreciada na corte. Neste contexto, a língua inglesa era pouco difundida e seu ensino reduzido a uma opção de alguns estudantes que pretendiam trabalhar no ramo do comércio, sendo este um dos aspectos propulsores do ensino desse idioma no país. Neste período, a educação escolar brasileira ainda não era estruturada sistematicamente, sendo alcançada apenas por uma pequena parte da sociedade, representante de um sistema elitista e excludente, já formado no período colonial e que se direcionava à continuidade e à consolidação no período monárquico (OLIVEIRA, 2010b).

Com a Constituição brasileira, outorgada em 1824, D. Pedro I já apontava a necessidade de um sistema nacional de educação pública, para todos, e a

construção de escolas de primeiras letras, para a alfabetização da população. Em 1837, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, referência para os outros colégios existentes no país, a língua inglesa começou a integrar o currículo obrigatório; porém, o ensino do idioma se mantinha voltado às finalidades práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, à versão e à tradução de textos escritos, e essas eram as habilidades cobradas nos exames preparatórios. A educação brasileira, no período imperial, se desenvolveu em um país escravocrata que dependia economicamente da exportação do café; nesse contexto, o Brasil procurava mostrar ao mundo que era um grande parceiro, na América do Sul, da Inglaterra, fazendo com que o idioma continuasse presente junto com o latim e o francês. No século XIX, o ensino da língua inglesa foi pouco desenvolvido, e, apesar das investidas governamentais para sua efetiva aceitação, tanto na corte quanto em suas províncias, o inglês tinha pouca procura nos colégios e liceus que ofertavam a disciplina, por ser uma matéria optativa e ter um número reduzido de aulas para quase todos os anos dos cursos (OLIVEIRA, 2010b).

Durante a Primeira Guerra Mundial, os estadunidenses desenvolveram o método áudio oral para o ensino da língua inglesa, no qual os alunos ouviam e repetiam frases pré-determinadas de conversação, objetivando o rápido entendimento. Ao término da guerra, a dependência do Brasil, que era voltava para o eixo Portugal-Europa, passou a se voltar para os Estados Unidos da América; nesse período, o ensino da língua inglesa justificava-se, também, como um instrumento de acesso aos conhecimentos científicos da época, escritos, em sua maioria, em francês ou inglês. A normatização do ensino da língua inglesa no país se deu a partir da reforma educacional promovida por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, com a Portaria de 30 de junho de 1931, especificando os objetivos, conteúdo e metodologia do ensino de cada disciplina escolar. Especificamente para a língua inglesa, a indicação foi o método direto intuitivo, enfatizando o sistema fonético, com as instruções somente em inglês, e privilegiando o conteúdo cotidiano do aprendiz (OLIVEIRA, 2010b).

Os primeiros institutos particulares de ensino da língua inglesa, no Brasil, surgiram a partir de 1934 quando, com a ajuda do consulado americano, foi fundado o Instituto Universitário Brasil Estados Unidos (IUBEU), atualmente

denominado Centro Cultural Brasil Estados Unidos (CCBEU). Em 1935, a Escola Paulista de Letras Inglesas fez um acordo com o Consulado Britânico e mudou seu nome para Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, atual Cultura Inglesa, e, em 1945, foi fundado o “British Council”, no Brasil.

Gustavo Capanema, em 9 de abril de 1942, a partir do Decreto nº 4.244, instituiu reformas educacionais, e, dentre elas, está a normatização de 35 horas semanais para o ensino das línguas estrangeiras, trabalhando as habilidades de ler, escrever, compreensão oral e comunicação, sendo os objetivos educacionais os de contribuir para a reflexão sobre tradições e ideais de outros povos. Com a Portaria Ministerial nº 148, de 15 de fevereiro de 1943, ainda sob a reforma de Gustavo Capanema, o ensino da língua inglesa foi associado ao de sua literatura (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, propuseram estruturar o ensino público no país; porém, nessas reestruturações, foi retirado o ensino do latim e do francês da grade curricular, tornando, também, o ensino do inglês opcional no colegial (atual ensino médio), em escolas públicas. No primeiro parágrafo do art. 46 da LDB de 1961 está redigido: “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo de aspectos linguísticos, históricos e literários”, portanto, não havendo informações específicas sobre as disciplinas que seriam ministradas (BRASIL, 1961, 1971).

A LDB da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu novas diretrizes e bases, tornando obrigatório o ensino de línguas estrangeiras modernas no terceiro e no quarto ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas públicas (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB nº 9.394/96, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para línguas estrangeiras modernas, tendo como foco a função social da língua, isto é, função que considera tanto quem produz quanto a quem se dirige um enunciado, sabendo que as interações orais e as interações escritas são marcadas pelo mundo social que as envolve, em um determinado momento e espaço, sabendo, também, que os significados construídos, nesse meio social, refletem os embates discursivos que veiculam

percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes, entre outros aspectos (BRASIL, 1998).

Atualmente, as normativas quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa no Brasil encontram-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, sendo assegurada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente em seu Artigo 26, que regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em linhas gerais, trata-se de um documento normativo e orientador dos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assegurando uma formação básica comum a todos que acessam o Sistema Nacional de Ensino (SNE) (BRASIL, 2018).

Seguindo as normativas contidas na BNCC (2018), as redes e as instituições escolares, federais, estaduais e municipais adequaram-se, segundo suas realidades locais, e definiram seus currículos escolares, assegurando, assim, aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica.

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada; tendo sido homologado em 1 de agosto de 2019, contou com a participação da SEE-SP em parceria com a UNDIME-SP e com o auxílio de mais de 600 municípios do Estado de São Paulo. O Currículo Paulista, para o ensino da língua inglesa, manteve os eixos organizadores para o idioma definidos pela BNCC (BRASIL, 2017), que são: a oralidade; a leitura; a escrita; os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, na perspectiva da educação integral, enfatizando, também, as interações e os diversos letramentos das diferentes linguagens verbais, visuais, corporais e audiovisuais, em um contínuo processo de significação e contextualização através do diálogo, entendendo ser fundamental estimular a autoria e o protagonismo do aluno ao longo da escolaridade básica (SEE-SP/UNDIME-SP, 2018).

O Currículo Santista, homologado em dezembro de 2019, acompanha as normativas da BNCC (BRASIL, 2018), e do Currículo Paulista (SEE-

SP/UNDIME-SP, 2018). Esse documento é resultado de um processo de envolvimento e participação de professores, equipes gestoras e dirigentes, em um esforço colaborativo, compartilhado e apoiado pela Diretoria de Ensino de Santos, com os seus municípios de abrangência, e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Após validado e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o Currículo Santista tornou-se, a partir do ano de 2020, o documento curricular oficial de educação escolar do município de Santos (SANTOS, 2019).

Entendendo que a BNCC (2018) normatizou, e que os Currículos Paulista e Santista definiram um conjunto de aprendizagens essenciais que garantem, ao estudante da Educação Básica, o aprendizado da língua inglesa, no Sistema Nacional de Ensino (SNE), dou início, a partir desses documentos, a uma discussão sobre seus desdobramentos e impactos no ensino-aprendizagem, ao adotarem a língua inglesa como língua franca.

Quadro 1

Um percurso do ensino da língua inglesa no Brasil (1808-2019)

1808	Vinda da Família Real ao Brasil.
1809	D. João VI determinou a abertura das cadeiras de aritmética, álgebra, geometria e língua inglesa.
1837	Criação do Imperial Colégio de Pedro II.
1837	A língua inglesa começou a integrar o currículo obrigatório de Colégios e Liceus.
1931	A reforma educacional de Francisco Campos especificou o método intuitivo como metodologia de ensino da língua inglesa no país.
1934	Fundação do Instituto Universitário Brasil Estados Unidos (IUBEU), atual CCBEU.
1935	A Escola Paulista de Letras Inglesas mudou o seu nome para Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, atual Cultura Inglesa.
1943	Reforma educacional de Gustavo Capanema normatizou 35 horas semanais para o ensino de línguas estrangeiras.
1943	Portaria nº 148 que instituiu o ensino da língua inglesa associada à respectiva literatura.
1945	Fundação do "British Council" no Brasil.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
1998	Elaboração dos PCNs, para Línguas Estrangeiras Modernas.
2018	Homologação da BNCC.
2019	Homologação do Currículo Paulista.
2019	Homologação do Currículo Santista.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.2 A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Santista e a Língua Inglesa franca

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) normatizou o ensino da língua inglesa no Sistema Nacional de Educação (SNE), do 6º ao 9º ano, anos finais do Ensino Fundamental, e do 1º ao 3º ano do ensino médio, anos finais da Educação Básica (BRASIL, 2017). É necessário esclarecer que na BNCC não há a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa para os anos iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental; nessa perspectiva, em fevereiro de 2004, quando o município de Santos incluiu o componente curricular Inglês ao currículo base da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, reconheceu a importância do ensino-aprendizado desse idioma para essa etapa inicial de escolarização, em sua rede oficial de ensino, considerando, dentre outros aspectos, que aprender uma segunda língua contribui para o processo de aquisição de competências e de novas habilidades. Atualmente, e a partir da BNCC, o Currículo Santista ampliou o componente curricular Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, de humanização e de cidadania, considerando sua prática articulada aos territórios da cidade, aos currículos, aos tempos e espaços, aos diversos saberes, às diversas culturas, linguagens e manifestações, por meio de ações integrativas e restaurativas.

Entendendo ser a BNCC, para o ensino da língua inglesa, um documento normativo e orientador que assegura uma formação básica comum a todos que acessam o sistema de ensino brasileiro e que define um conjunto de aprendizagens essenciais, estabelecendo competências e habilidades para o aprendizado do idioma no Brasil, através dos Currículos regionais, estaduais e municipais, é necessário apontar que, nessa normativa, o Inglês não é mais considerado uma língua estrangeira moderna, como sinalizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), sendo atribuído, a esse idioma, o status de língua franca, tornando-o um bem simbólico para falantes de todo o mundo, compreendendo que não há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um nível de proficiência específico a ser alcançado pelo aluno.

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Nesse prisma, a BNCC, ao atribuir à língua inglesa o status de língua franca, ao destituir o modelo ideal de falante e ao considerar a importância das várias culturas e contextos no ensino-aprendizagem, entende que essa língua passa a pertencer a todos que a usam. A partir desses apontamentos e considerando que há, sim, implicações político-ideológicas no ensinar e no aprender de uma língua, é possível discorrer sobre equívocos e apresentar considerações sobre os impactos e implicações para quem ensina e para quem aprende a língua inglesa no Sistema Nacional de Ensino.

Em uma análise geopolítica, o inglês é a língua do império e da globalização e suas implicações devem ser estudadas, refletidas e consideradas porque pode ser força de alienação ou de libertação/transgressão, entendendo que essa língua passa a pertencer a todos que a usam, dando origem ao que alguns chamam de “World English” (RAJAGOPALAN, 2005).

Atendo-se ao conceito de língua franca, e considerando que uma língua carrega visões ideológicas e políticas que reproduzem culturas e visões de mundo, é necessário ter o entendimento de que o idioma inglês, quando ensinado e aprendido de forma descontextualizada e acrítica, pode aprofundar processos de imposição e de dominação já presentes àqueles que entram em contato com essa língua, em diversos ambientes físicos e virtuais, nas esferas pública e privada, inclusive e principalmente em escolas, especialmente as públicas.

Entendendo que há conexões e cruzamentos entre as forças econômicas, as formas de organização da vida social e o Estado, e que a esses entrecruzamentos dá-se o nome de Estado Ampliado, formado por elementos que o representam e o mantêm, denominados Aparatos Hegemônicos (AH), de adesão voluntária, esses Aparatos impõem, às classes desarticuladas, o silêncio e a aceitação dos seus interesses, capturando-as, subordinando-as, cultural e

intelectualmente, ditando-lhes como pensar e agir, caracterizando, assim, processos hegemônicos (GRAMSCI, 2001).

Entendendo que o Sistema Educacional é um representante e um mantenedor do Estado, funcionando, especificamente, como um Aparelho Ideológico (AI) e que tem por objetivo impor, naturalizar, reproduzir e materializar a ideologia burguesa capitalista, interpelando, envolvendo e persuadindo, através dos seus mecanismos estruturais, aqueles que o adentram, conclui-se que esse Aparelho Ideológico reproduz e mantém essa ideologia na escola (ALTHUSSER, 1992).

Enquanto professora de língua inglesa, fundamentada nos apontamentos de Gramsci e Althusser, é possível afirmar que a BNCC (2018), e o Currículo Santista (2019), para o ensino do inglês, aceitos sem reflexão, podem desenvolver processos educacionais acríticos, que impõe e incorpora valores socioculturais ao falar e ao pensar dos que o aprendem. Nesse prisma, a escola, enquanto parte do Sistema Educacional, pode mostrar-se como reprodutora do sistema capitalista, mostrar-se como um Aparato Hegemônico, como um Aparelho Ideológico de Estado, responsável pela imposição, reprodução e administração de ideais hegemônicos, do capitalismo, podendo estabelecer subordinação à língua e à cultura, ditando como pensar e agir, em um mundo unificado, em uma língua franca, o inglês.

Ensinar e aprender a língua inglesa, sobretudo em escolas públicas, e em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, como a sociedade brasileira, deveria ser entendido como um meio de nos tornarmos capazes de agir na construção de sentidos nessa língua, com o intuito de construir mundos sociais melhores e outros significados sobre quem somos, transformando a sociedade e a nós mesmos; deveria ser um processo que poderia auxiliar, tanto o professor quanto o aluno, a agir mais amplamente no mundo, interagir com outras culturas, com outros modos de pensar e de agir (MOITA LOPES, 2005).

1.3 A educação pública que seleciona e exclui

A suposta neutralidade do sistema público escolar, aparentemente subentendida na universalidade e na gratuidade, sugere que os estudantes iniciarão seus processos de escolarização a partir do mesmo ponto e com as mesmas condições básicas sociais e educacionais. Essa lógica é injusta e excludente porque não leva em conta suas diferentes origens, vivências e interações, igualando e esperando de todos os mesmos desempenhos ao final do processo de escolarização sob o manto da neutralidade.

Segundo Libâneo (2012), e entendendo que o sistema brasileiro de educação está longe de ser um instrumento de equalização educacional, pois favorece a divisão entre a escola do conhecimento para os privilegiados socialmente e a escola de acolhimento social para os menos favorecidos economicamente, percebemos que esse sistema desconsidera práticas e possibilidades de aprendizados emancipatórias, pois o mais importante são os objetivos assistenciais, não ensinando os conteúdos de forma significativa, sistematizada e crítica, formando, prioritariamente, para a empregabilidade e garantindo a aquisição de competências mínimas necessárias para a sobrevivência e para o trabalho.

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Um estudante, ao iniciar a educação básica, em uma escola pública brasileira, com frequência regular e sem reprovação nos ciclos, passa quatorze anos matriculado no sistema educacional (Lei nº 9.394/96: Título III, Artigo 4,

Parágrafo I). Nesse período, esse sistema não cumpre, para uma expressiva parte dos que o acessam, a função de escolarizá-los. Dados de 2017 do Ideb mostram que apenas 9.1% aprenderam matemática e 29.1% aprenderam língua portuguesa, sugerindo, assim, ser contraproducente, essa prática instrucionista escolar, pois há ensino na escola, não aprendizagem. Em 2019, a meta nacional a ser cumprida, somando escolas públicas e particulares, era 5, mas o resultado ficou aquém do esperado, a média foi de 4,2. (IDEB 2019).

Bourdieu (2001) entende que as possibilidades das condições objetivas, da vida social, têm diferentes vias de acesso e que há dinâmicas que fazem com que essas vias se reproduzam, ou não. O autor vai além da análise do fato social, da análise de como algo se dá na sociedade; ele analisa o modo como se opera (*modus operandi*), como age na vida social, esperando, assim, decifrar como a sociedade funciona e quais os mecanismos que atuam na reprodução de suas desigualdades.

Bourdieu (2001) diferencia hábitos, que é algo estático e mecânico, de *habitus*, que é dinâmico e dialético, sendo disposições duráveis que se reproduzem dentro de um sistema, de forma inconsciente, e que são, coletivamente, encucadas, nos sujeitos, para a geração e a estruturação de práticas e representações em suas vidas cotidianas, sendo uma mediação que tem uma dupla função, pois está nas práticas mas também está sendo encucada no sujeito, como uma relação estrutural, um princípio unificador e gerador de práticas e representações sociais.

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu (2001) rompe com o dualismo entre prática e estrutura, integrando-as, entendendo que há reproduções introjetadas, pela sociedade, nas práticas dos sujeitos, sendo encucadas inconscientemente, formando, assim, um sistema de disposições nomeado estruturalismo dialético.

Para Bourdieu, o *habitus* é o elemento essencial na explicação da reprodução das desigualdades sociais, pois medeia as relações entre os sujeitos e a sociedade, entre as suas objetividades e as suas subjetividades, gerando e determinando suas ações, seu modo de ser, pensar, agir e sentir, e, ao mesmo tempo, sendo o modo pelo qual esses sujeitos leem suas vidas sociais.

Nesse contexto, as aptidões e as habilidades que o sistema brasileiro público de ensino reconhece como legítimas, e sobre as quais se pauta para selecionar e aprovar os estudantes, são condicionadas pela origem socioeconômica dos que nele adentram, tratando como “dom” ou “mérito” individual o que na verdade são *habitus* adquiridos, espontaneamente, em suas interações socioculturais desde o nascimento.

De acordo com Souza (2009), para quem o conceito de “ralé brasileira” se refere a uma classe social formada e constituída a partir de ex-escravos historicamente abandonados, com seus direitos sociais, econômicos e culturais restritos, essa classe social, ao adentrar o sistema público de ensino, encontra esperança nas promessas de universalidade e de gratuidade da educação, mas, com o passar dos anos, esta realidade não se cumpre, e as oportunidades de ensino, e, conseqüentemente, de trabalho, são direcionadas a outras classes que melhor adaptaram-se às demandas esperadas por esse sistema. As elites intelectuais, econômicas, herdeiras e patrimonialistas, brasileiras, aproveitaram-se e aproveitam-se de toda a história escravocrata do país e tentam perpetuar seus privilégios, beneficiando-se do sistema público escolar à medida que produz e reproduz trabalhadores aptos a continuar ampliando seus negócios e privilégios, sem que esses se deem conta de que são subalternizados e explorados.

Na visão de Stamato (2016), o processo de exclusão afeta corpos e subjetividades, provocando muito sofrimento, sendo o maior deles o descrédito social. Esses indivíduos, sistematicamente desvalorizados e estigmatizados pela sociedade, constroem e mantêm representações negativas sobre si mesmos; sendo assim, o fracasso não fica restrito apenas ao ambiente escolar, e transpassa o indivíduo e sua subjetividade como um todo, colocando-o em condições instáveis e pauperizadas de vida.

Algebaile (2009) afirma que a pretensa qualidade da escola pública nunca se materializou fora dos centros mais abastados do país e uma das expressões mais usadas para se referir ao problema da escola pública atual é: “O descompasso entre quantidade e qualidade”. Essa expressão demonstra o lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, apontando para uma política educacional oculta nas brechas da

legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino, afirmando que é desse modo que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado.

Segundo Frigotto (2011), quem orienta os currículos, os conteúdos, os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados que influenciam as diretrizes das políticas educacionais. Para o autor, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) orientam políticas públicas e as disseminam para organismos e agências regionais e locais, com quadros formados por Universidades que dão a base teórico-ideológica a esses organismos. A finalidade dessas organizações internacionais seria a de educar para formar competências requeridas pelo mercado, tendo como finalidade educar para a empregabilidade, para o que se espera dos trabalhadores, sabendo-se que, na ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual.

Partindo de várias frentes como a social, a econômica, a cultural e a política, Freire (2018b) propõe, à escola, pensamentos e práticas que possam guiar docentes e discentes ao se lançarem na atividade humana de ensinar, e alerta aqueles que se colocam nas frentes de resistência por uma escola pública de qualidade, afirmando que ensinar exige risco, exige a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação de raça, de classe e de gênero, pois ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

A busca por um ensino sistematizado e qualificado que promova a empregabilidade e a mobilidade social está para além dos benefícios democráticos de uma educação pública de qualidade. O fato de que estar realmente alfabetizado, lendo, escrevendo, interpretando, compreendendo e discutindo diferentes textos, com os quais nos deparamos diariamente, é ter, efetivamente, a consciência do que é ser um cidadão que atua em uma coletividade e que se sabe afetado por ela.

Os desafios na busca por uma escola pública de qualidade, para todos, são complexos e profundos, mas precisam passar, prioritariamente, pelo professor, pelo seu posicionamento frente às dificuldades que atravessa em seu trabalho docente, cotidianamente, para que, partindo daí, e, conscientemente de suas

responsabilidades política- educativas, possa utilizar-se de práticas pedagógicas emancipatórias que ajudem a desenvolver seus conteúdos, mas sem perder de vista os processos alienantes que permeiam a sua sala de aula e o seu ambiente escolar.

1.4 A educação bancária que silencia e aliena

De acordo com o que podemos observar, a partir das reflexões realizadas nas três primeiras seções, podemos inferir que a instituição escolar, de forma geral, prima pelo conteudismo e peca ao desenvolver a transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica, na maioria de suas práticas, desenvolvendo o que Freire (2018a) denominou de educação bancária, na qual o aluno é passivo, silencioso e silenciado, desconsiderado em seus saberes individuais e transformado em depósito de ensinamentos descontextualizados de sua realidade. Nessa escola, o professor é o transmissor dos saberes absolutos, dos conteúdos não refletidos, não problematizados, ensinados de forma padronizada e acrítica; ele é o depositante de uma alfabetização baseada em memorização visual e mecânica de sentenças e de palavras desgarradas das realidades imediatas do seu grupo classe.

Nessas dinâmicas, o aluno forma uma visão parcializada do seu mundo, não se reconhece no conteúdo estudado em sala de aula, aliena-se. Sobre isso, Freire afirma: “A educação sugere uma dicotomia homens-mundo, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, homens espectadores e não recriadores do mundo.” (FREIRE, 2018a, p. 62). Nessa reflexão, o autor sustenta que os ensinamentos sem sentido para os estudantes não transformam suas realidades, pelo contrário, as naturalizam cada vez mais, apontando ser de fundamental importância que os aprendizados escolares sejam indissociáveis das realidades individuais, coletivas e dentro de seus conhecimentos. Freire entende que:

Na concepção “bancária”, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...], refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2018a, p. 82)

Segundo Freire (2018a), a realidade opressora funciona como uma força de imersão de consciências, e que para se libertar dessa realidade é preciso emergir dela, afirmando que os oprimidos precisam se descobrir como “hospedeiros” do opressor, entendendo a liberdade como uma conquista, não

como uma doação, e a indecisão como uma contradição em expulsar, ou não, o opressor de si, entre a alienação e a desalienação.

O conceito de alfabetização, em Freire (2017), inicia-se nas relações que o ser humano trava com o mundo, na pluralidade de suas relações, não apenas estando no mundo, mas com o mundo, e, nessa constante relação, tendo consciência de que se está diante de algo que o desafia, que o testa, que o altera e que o faz agir; nessa educação emancipatória, o ser humano desenvolve a criticidade da consciência, captando, refletindo e conhecendo, cada vez mais, as contradições que formam a sua realidade, tornando-o consciente de si, dos outros, do mundo, do seu tempo e de suas responsabilidades enquanto ser imerso em uma realidade histórico-cultural.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos, e nos achamos hoje, nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 2017, p. 83-84).

Segundo Freire (2017), a posição inicial da consciência é a intransitividade, sendo caracterizada pela apreensão, pelo interesse e pela preocupação no imediatismo, na sobrevivência vital. No entanto, à medida que a consciência intransitiva amplia a captação da sua realidade, ela amplia, também, as respostas sobre essa mesma realidade, desenvolvendo o diálogo com os outros e com o mundo, indo, assim, em direção a sua transitividade. A consciência transitiva apresenta-se, em um primeiro nível, de forma ingênua, caracterizando-se pela simplicidade nas interpretações, pela fragilidade nas argumentações, pela emocionalidade, pelas explicações mágicas, pela polêmica e pela falta de diálogo; essa consciência, a transitiva ingênua, pode transformar-se em consciência transitiva crítica, que é caracterizada pela profundidade das análises, pelo contrapondo e pelos princípios causais. Mas essa transformação não se dá de forma automática. É preciso que haja reflexão, interpretação e argumentação sobre fatos e acontecimentos, sendo essa uma das principais

responsabilidades da escolarização, sobretudo a pública, para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, crítica e emancipatória, diminuindo, cada vez mais e na medida que esses processos avançam, o predomínio da irracionalidade, em que o ser humano é vencido e dominado, mesmo se crendo livre, não se percebendo massificado, conduzido, objetificado e transformado em um não sujeito (FREIRE, 2017).

Para Giroux (1997), os alunos, na escola, aprendem o currículo oficial que essa instituição oferece, mas eles são, principalmente, influenciados pelo currículo oculto que permeia esse espaço e que mostra seus reais interesses e objetivos voltados às classes dominantes e à conservação dos seus valores burgueses conservadores, estando, assim, as esferas social, econômica, cultural e política presentes na escola através de um modelo curricular dominante, desvinculado da realidade dos alunos. Para o autor, os professores deveriam ser capazes de criticar esse currículo tradicional dominante e de avaliar criticamente as práticas educativas para combater o conceito de educação bancária (FREIRE, 2018a).

Em sua pedagogia crítica, Giroux (1997) concebe a escola como parte da esfera pública, que deveria ter como objetivo uma sociedade democrática, onde os professores desenvolveriam processos de transformação social através do ensino-aprendizado crítico dos conteúdos programáticos do currículo escolar, concebendo o professor como um intelectual da esfera pública que, ao se perceber como um sujeito de transformação, é capaz, além de ensinar aos alunos, perceber-se, também, dentro de uma sociedade impregnada de valores culturais com forças que se confrontam a todo momento. Segundo o autor, os alunos, na escola, aprendem o currículo oficial que essa instituição oferece, mas eles são, principalmente, influenciados pelo currículo oculto que permeia esse espaço e que mostra seus reais interesses e objetivos voltados às classes dominantes e à conservação dos valores burgueses conservadores, estando, assim, as esferas social, econômica, cultural e política presentes na escola através de um modelo curricular dominante, desvinculado da realidade dos alunos. Para o autor, os professores deveriam ser capazes de criticar este currículo tradicional dominante e de avaliar criticamente as práticas educativas para combater o conceito de educação bancária (FREIRE, 2018a).

De acordo com Freire (2018b), o importante é que tanto o professor, quanto o aluno, saibam que as suas posturas devem ser dialógicas, abertas, curiosas, indagadoras e não apassivadas. Nas concepções freireanas, o importante é que professor e alunos se assumam epistemologicamente. Neste sentido, Giroux (1997) afirma que os professores não são ensinados a serem críticos dos modelos tradicionais de ensino, a questionar o porquê do currículo, da avaliação, da metodologia, da didática e das práticas aplicadas em sala de aula, sendo apenas reprodutores, alienando-se e conformando-se com a escola como um local de reprodução econômica, política e cultural da sociedade dominante.

Há, reconhecidamente, a influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux. A crítica freireana sobre a educação bancária e o entendimento sobre o conhecimento crítico e dialético unem esses grandes pensadores que auxiliam professores a desenvolver práticas emancipatórias na escola. Freire e Giroux trazem a noção de ação cultural como base para o desenvolvimento de uma pedagogia contrária à hegemônica.

Henry Giroux (1997) e Paulo Freire (2018b), contribuíram, com suas reflexões pedagógicas, para a teorização de um ensino-aprendizado crítico, atacando a racionalidade técnica sobre o currículo, que não considera o caráter histórico, ético, social e político das ações humanas e que ajuda a reproduzir desigualdades e injustiças sociais. Os autores entendem a escola como um local de cultura que prepara os estudantes não só para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos questionadores e críticos, e, por esse prisma, a escola, a partir dos atores que nela atuam, docente/discente, se tornaria um agente de transformação, de emancipação e libertação, combatendo a alienação, o condicionamento educacional e do mercado de trabalho.

Trazendo os apontamentos de Giroux (1997) e Freire (2018b) para o ensino e a aprendizagem dos repertórios linguísticos da língua inglesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e refletindo a partir do Currículo Santista (SANTOS, 2019), é necessário que o professor, especialista em língua inglesa, demonstre um olhar crítico sobre as implicações que ocorrem ao desenvolver seus planos de aula, tendo apenas o livro didático como suporte para os conteúdos programáticos; que possua a percepção de que essa prática pode estar colaborando para a repetição mecânica de sentenças e de palavras apartadas

do universo vocabular do grupo classe; que esteja consciente de que aprender a ler e a escrever em outro idioma, requer, além de práticas pedagógicas que podem desenvolver uma alfabetização crítica, também, uma reflexão sobre o porquê e para quem essa alfabetização, em uma outra língua, está sendo desenvolvida.

A partir da reflexão sobre os equívocos advindos em considerar a língua inglesa como uma língua franca e compreendendo que, enquanto professores de língua estrangeira, não podemos ter a ilusão de que há neutralidade em nossas práticas pedagógicas, é preciso acreditar que podemos contribuir, a partir dessas práticas, para a inserção crítica, de nossos alunos, em um mundo globalizado, considerando, também, que o ensino-aprendizado de um novo idioma favorece a dialogicidade da relação professor/aluno, dinamizando, assim, o potencial que essa relação pode desenvolver em uma participação política/educativa na escola.

Capítulo 2

A experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível.

(FREIRE, 1997)

2.1 Processos de mediação

O trabalho intencional e consciente é o que diferencia o ser humano dos outros animais. Pelo trabalho, o Homem transforma a natureza e ao mesmo tempo é transformado por ela criando, assim, um mundo humano, o mundo da cultura. Seguindo essa afirmação, é de fundamental importância que os conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade sejam apropriados pelo maior número possível de seres humanos com o intuito de desenvolver suas potencialidades e para que possam compreender melhor a realidade que os circunda. Essas apropriações são feitas através da linguagem, que desenvolve e refina capacidades cognitivas como dialogar, discutir, interpretar, fazer projeções, medir consequências, refletir, abstrair, deduzir, concluir, entre outros processos cognitivos, que tornam o Homem um ser cada vez mais humanizado, e cada vez mais diferente dos outros animais (SAVIANI, 2019).

Quando descreve a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como base a concepção dialética materialista em Marx e Engels (2007), Saviani (2019) afirma que, para termos o conhecimento sobre algo, partimos das impressões imediatas, do empírico, que é um todo caótico da realidade; nesse movimento, analisamos o empírico através de abstrações, que são os nossos repertórios de signos e significações internalizados e que nos ajudam no entendimento do mundo. Nessa dinâmica, identificamos os elementos que caracterizam esse todo, e, nesse ponto, fazemos o caminho de volta, o caminho inverso, reconstruindo e compreendendo, esse todo, a partir de suas partes, como uma síntese de múltiplas determinações, chegando-se, assim, ao concreto pensado.

Nesse movimento, saímos do empírico, que é o todo, que é a realidade que nos aparece, passamos, através dos nossos signos e significações internalizados, pela identificação das mediações que caracterizam esse todo, essa realidade, reconstruindo-o e compreendendo-o.

Vygotsky (1991) entendeu que o ato de ler e escrever é resultado de processos psicológicos tipicamente humanos, intencionais, voluntários, e que nos dá a possibilidade de independência da realidade imediata através do mundo simbólico. O autor afirmou que esses processos são resultantes das interações dialéticas entre os indivíduos e o meio sociocultural, mediatizadas por produtos

sociais – os objetos que ampliam nossa intervenção no meio social, e por abstrações simbólicas, as linguagens que ajudam o entendimento do mundo.

De acordo com Vygotsky, os processos de aquisição da linguagem humana se dão, em um primeiro momento, de forma interpessoal, isto é, a criança primeiro ouve os sons das palavras, mas não lhes atribui significados; em um segundo momento, que se dá de forma intrapessoal, ela ouve os sons e tenta significá-los, a partir das representações simbólicas da sua realidade, dando início, assim, à formação e à internalização do seu repertório vocabular, a partir do qual poderá alcançar, mais adiante, o domínio da leitura e da escrita, representando, também, um novo estágio de desenvolvimento na relação entre o seu pensamento e a sua fala (VIGOTSKY, 1991).

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKY, 1991, p. 131-132).

A aprendizagem da criança se faz a partir dos níveis de desenvolvimento nos quais se encontra em um determinado momento da vida. Esse aprendizado se faz a partir do que já foi internalizado por ela, indo em direção àquilo que não foi internalizado, que não conhece, àquilo que ainda não se apropriou, ainda (VYGOTSKY, 1991).

Os níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1991), aplicados à educação escolar, distingue o que o aluno conhece acerca de um determinado conteúdo programático, daquilo que desconhece. Essas dinâmicas partem do entendimento de que a criança está em um determinado nível de desenvolvimento, denominado de nível de desenvolvimento atual (NDA), que é intrapsíquico e que é formado por aquilo que já foi internalizado, isto é, aquilo que ela é capaz de saber/fazer sozinha, sem auxílio. A partir desse nível, acontece um deslocamento, constantemente, para uma outra etapa próxima,

para uma zona de desenvolvimento iminente, também denominada de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), ou proximal, sendo essa zona caracterizada pela iminência, dessa criança, de internalizar um novo aprendizado, e, por esse conhecimento não estar internalizando, ainda, ela não consegue saber/fazer sozinha, precisando de auxílio (VYGOTSKY, 1991).

É o trabalho do professor, com as mediações próprias de quem sabe o que ensinar e como ensinar, atuando entre o nível de desenvolvimento atual, e a zona de desenvolvimento iminente, que promove novas internalizações, que promove o aprendizado dos seus conteúdos programáticos, auxiliando, assim, na ampliação de novas zonas de desenvolvimento iminentes do seu grupo classe.

Na escola, esses movimentos, que vão do nível de desenvolvimento atual à zona de desenvolvimento iminente, serão tão mais desenvolvidos, serão tão mais potencializados, se houver mediações contextualizadas e críticas, proporcionadas pelos profissionais da educação, e, havendo boas condições físicas dos prédios escolares, qualidade dos materiais pedagógicos e das ferramentas educacionais, com os quais essa criança irá interagir ao longo de sua escolarização, tudo isso proporcionará a apropriação dos conteúdos escolares.

Em uma educação emancipadora (FREIRE, 2018b), o professor, enquanto aquele que proporciona mediações dialógicas, contextualizadas e críticas, através das atividades desenvolvidas, e a partir dos seus conteúdos específicos, intervém, também, para o desenvolvimento, cada vez maior, de propriedades mentais como dialogar, discutir, interpretar, fazer projeções, medir consequências, refletir, abstrair, deduzir, concluir, entre outros processos cognitivos estritamente humanos.

Por esse prisma, é necessário entender que a escola é o espaço institucional privilegiado para a socialização e para a sistematização do acervo cultural historicamente desenvolvido pela humanidade, e que esse acervo deve ser apropriado por todos que o acessam, entendendo, também, que essa sistematização é de fundamental importância e relevância para o pleno desenvolvimento dos processos mentais, tipicamente humanos, daqueles que

adentram essa instituição (MARTINS, 2021). Nessa perspectiva, é necessário entender que a sala de aula é o local apto para fazer, através das mediações, a sistematização dos conteúdos programáticos da língua inglesa, e que é função do professor desenvolver esses conteúdos de forma dialógica e crítica para que os alunos saiam de uma visão parcial da realidade, implícitas nas normativas e nos currículos, para uma visão refletida, contextualizada e ampliada sobre seus aprendizados da língua inglesa.

2.2 Processos de subjetivação

A subjetividade é uma experiência humana que constitui, com a objetividade, uma unidade de contrários, um permanente movimento de transformação. A subjetividade, a partir das mediações feitas pela linguagem, aparece nas relações sociais do sujeito e mostra a interpretação que esse faz da sua realidade, enquanto ser ativo no mundo, transformando-o e transformando-se, coletivamente, atuando de forma planejada e intencional, colocando seus elementos de sentido e significação que afirmam sua presença na construção da realidade social. A historicidade nos coloca em um contexto, em uma totalidade, somos situados historicamente na materialidade da vida social e em movimentos dialéticos que nos constituem e nos fazem a leitura da nossa realidade (GONÇALVES, BOCK, 2009).

A psicologia histórico-cultural (PHC) é uma teoria que incorpora a lógica dialética na apreensão dos fenômenos psicológicos, apontando que o desenvolvimento, que se dá através das relações interpessoais, vai, em um contínuo, e ao longo dos períodos da vida, transformando-se em saltos qualitativos da consciência. Segundo a PHC, o psiquismo tem bases materiais, formando-se por meio de atividades, do sujeito, de forma dinâmica e contínua, nos processos de internalização de signos. Entendendo que os signos são sinais/símbolos que portam significados sociais, e que são a chave para a formação das funções psíquicas superiores, é importante compreender melhor os processos pelos quais os signos são internalizados, tornando-nos cada vez mais imersos na Cultura (PASQUALINI, 2013).

Para Leontiev (2004), a palavra é escrita, lida e significada pelo educando através de processos subjetivos da realidade objetiva. Ele ressalta que o pensamento lógico não vem de processos inatos do cérebro e sim do resultado da apropriação da lógica, que é produto objetivo da prática social da humanidade. A teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev, é composta pela tríade atividade/consciência/personalidade, sendo que a atividade social condiciona a consciência, e essa, por sua vez, regula a atividade social, expressando-se através da personalidade. Para melhor entendimento desse apontamento, é necessária uma rápida explicação sobre o que significa cada elemento dessa tríade: atividade/consciência/personalidade. A atividade é o

modo com o qual nos relacionamos com a realidade, de forma determinada e concreta, para suprir as nossas necessidades, é através das atividades que formamos o nosso psiquismo; a consciência é uma qualidade do psiquismo, é a nossa ação consciente, é a nossa conduta controlada sobre as nossas ações, e a personalidade é a manifestação dos processos que se dão entre o nosso exterior e interior, entre os nossos processos de internalização, ora reiterando nossas características, ora acrescentando novas formas de ser (GONÇALVES, BOCK, 2009).

Há dois tipos de processos psíquicos, os processos interpsíquicos, processos que se estabelecem entre as pessoas através do uso dos signos externos, como por exemplo a língua materna, modo pelo qual os falantes da língua se comunicam e se entendem, e os processos intrapsíquicos, processos próprios das pessoas, a partir dos seus signos internos. Há uma determinação dos processos interpsíquicos em relação aos intrapsíquicos, ou seja, é das relações externas, é da internalização de signos, que o nosso psiquismo vai se constituindo (VIGOTSKI, 2001).

As funções psíquicas elementares são aquelas com as quais nascemos, e, por não serem mediadas por signos, são involuntárias. Pelo constante e contínuo processo de internalização dos signos, as funções psíquicas elementares tornam-se funções psíquicas superiores, tendo um maior alcance e uma maior capacidade, na constituição da consciência, quanto mais aprendemos e internalizamos, de forma voluntária, novos signos. São exemplos de funções psíquicas a sensação, a percepção, a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem. Uma característica das funções psíquicas é que elas possuem intervinculações, e essa característica é constatada quando, entre o pensamento, que é formado por vários processos como a memória, a cognição e o afeto, e a linguagem, que é formada por signos que medeiam e ampliam o alcance desses processos, há um desenvolvimento paralelo, fazendo com que o pensamento, quando transformado em linguagem, se reestruture e se modifique, tornando, a linguagem, que se expressa em palavras, não apenas seu simples reflexo, mas, sim, a maneira pela qual esse pensamento se realiza (VYGOTSKY, 2001).

A transição do pensamento para a palavra passa por processos de significação, sendo necessária uma rápida explicação sobre esses dois elementos constitutivos desses processos: o sentido e o significado.

Sentido é um processo emocional e contraditório, que se realiza na palavra, mas não se traduz totalmente nela; é algo fluido, inesgotável, que a enriquece, conferindo valor afetivo e intelectual. O sentido de uma frase está relacionado a toda a frase e não a palavras isoladas, da mesma forma que o sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e a sua condição vital, tomando corpo e se realimentando no dizer e no agir concreto das pessoas (PINO, 2005).

Significado é um processo que advém da cultura, das nossas experiências sociais, sendo assimilado de forma generalizada ou refletida. O significado é produzido pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, ele obedece à lógica interior do desenvolvimento de cada um, em um processo subjetivo que contém a realidade objetiva, no mundo social (GONÇALVES; BOCK, 2009).

Aprofundando o entendimento sobre o pensamento verbal, encontramos o processo de formação de conceitos. Esse processo se dá a partir de três momentos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual. No pensamento sincrético não há mediações por signos, sendo estimulado e percebido apenas pelos fenômenos e pelos acontecimentos, mas, a partir do momento em que a criança, imersa na linguagem verbal, internaliza signos, esse desenvolvimento avança para o pensamento por complexos, onde conseguirá fazer, através desses signos, generalizações. O pensamento conceitual, podendo ser espontâneo, quando não sistematizado, ou científico, quando sistematizado, é a forma abstrata de pensar que possibilita a compreensão da realidade. No pensamento conceitual, as generalizações, as comparações, as análises e as sínteses não estão ligadas às características objetivas, às aparências das coisas, e sim, às suas estruturas, às suas características causais (VYGOTSKY, 2001).

A relação histórica do sujeito, que é singular, racional e afetivo, com o mundo social, é constituída na mobilização de sua necessidade, sendo essa necessidade um estado dinâmico desse sujeito com o mundo social, de modo não intencional, mas que o constitui, sendo a emoção quem define a

disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar (GONÇALVES; BOCK, 2009).

Sabendo que as necessidades nos mobilizam, porém não nos direcionam, e entendendo que a direção só será dada quando significarmos algo do mundo social que atenda as nossas necessidades, constituindo-se no motivo da nossa ação, entendemos que é na atividade social que constituímos nossos motivos para agir, motivos esses que condensam afetos, crenças e valores do sujeito, contendo a riqueza e a complexidade das suas zonas de sentido (GONÇALVES; BOCK, 2009).

Compreender os motivos que direcionam as nossas ações é uma forma de aprender sobre nossas tendências afetivas que respondem ao porquê de nossas ações, inclusive em âmbito escolar, entendendo que a dimensão subjetiva do discente em alfabetização em língua inglesa expressa também, além dos processos iniciados nas interações familiares e nos grupos com os quais se relacionou e relaciona, o percurso que fez, ao longo da educação infantil, mediado pela linguagem e por práticas pedagógicas que constituem sua realidade psíquica.

Para propor mudanças nos processos que envolvem a dimensão subjetiva do discente em alfabetização em língua inglesa, é necessária a conscientização, do professor e do aluno, da realidade sociocultural em que habitam e que os rodeia, para que haja a internalização contextualizada e crítica dos conteúdos, e, a partir daí, transformarem a educação bancária em educação emancipatória, nesse processo dialógico entre docente e discentes, a discência (FREIRE, 2018b), acontecem mudanças no pensar e no agir de ambos, possibilitando inéditos viáveis e futuros possíveis.

2.3 Dodiscência

Aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil; essas duas especificidades humanas são processos que se inserem na realidade de cada um e que dão ao ser humano a possibilidade de fazer parte da cultura letrada. Aprender a ler e escrever não é, apenas, decodificar, manipular, decorar e redigir palavras, é preciso entender a própria realidade para depois representá-la em fonemas e grafemas, é preciso enxergar-se nessas palavras para adentrar satisfatoriamente no mundo letrado.

Freire (2018b) compreendeu que o desenvolvimento de temas geradores e problematizadores, na escola, proporcionariam uma atuação política-educativa não somente no educador, mas também no educando, prática que chamou de dodiscência, onde o conhecimento compartilhado que, parte das relações horizontais, contextualizadas e críticas, dão a docente/discente voz e legitimidade para expressarem-se no mundo e com o mundo, pensando a educação a partir da realidade do educando e trazendo à escola a importância das experiências e da bagagem cultural de cada um, afirmando que “O educador já não é o que pensa que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2018b, p. 39).

Nessa dinâmica educativa, docente e discente, quando estão em um nível horizontal de ensino-aprendizagem, e elegem a dialogicidade como forma de ampliação de seus saberes, obtêm, como resultados, aprendizagens específicas para cada um: para o docente, esta é uma possibilidade de refletir sobre sua práxis pedagógica; de aprender, com os alunos, como ensiná-los a partir de suas demandas, a partir dos saberes vindos de suas realidades socioculturais, incorporando-os ao conteúdo programático e às suas práticas; para o discente, esta é uma possibilidade de ter responsabilidade sobre a própria escolarização, é uma possibilidade de aprender, sistematicamente, os conteúdos programáticos de cada disciplina escolar e, a partir daí, desenvolver o entendimento sobre a realidade, na qual está, coletivamente, inserido (FREIRE, 2018b).

Segundo Freire (2018b), a educação é um processo constante de criação do conhecimento e da busca da transformação da realidade pela ação e pela reflexão humana, e entende ser através da dodiscência, docente e discente em um processo gnosiológico, que se dá o ensino e o aprendizado crítico, que se desenvolve a conscientização e a responsabilidade, em ambos, na tarefa de

ensinar e aprender, na tarefa de construção da sociedade através do diálogo, afirmando que este, o diálogo, é o encontro em que se solidarizam o agir e o refletir desses sujeitos, e que é endereçado ao mundo para ser transformado e humanizado (FREIRE, 2018b).

O diálogo não é como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (FREIRE, 2020, p. 122).

Freire (2018b) afirma que durante o processo dialógico, educador e educandos, ao trabalhar com temas geradores e palavras geradoras, vindas das suas realidades imediatas, percebem contradições que envolvem suas atuações em sala de aula, em suas casas e em suas comunidades, começam a reconhecer muitas situações que oprimem suas vidas, e que lhes parecem intransponíveis, sem solução. O autor aponta que essas situações não são limites insuperáveis, são limites entre o ser e o ser mais, isto é, tanto educador quanto educandos, em diálogo, percebem que podem ser capazes de criar outras situações que os tirem da aceitação passiva de posturas padronizadas, acríticas e descontextualizadas, que podem ser capazes de criar ações, conscientes e refletidas em suas realidades. Freire (2018b) chamou essa possibilidade de “inédito viável”, isto é, um ideal que pode ser alcançado pelo diálogo e pela práxis para conquistar, cada vez mais, a consciência de estar no mundo, de maneira inédita e em coletividade.

Segundo Gadotti (2001), um dos caminhos possíveis para desenvolver, na escola, inéditos viáveis, seria a formação de “Mestres do Amanhã, Fazedores de Futuro” que pensem o ensino e a relação professor/aluno sempre de forma dialógica e na coletividade, que pensem a escola como um lugar onde docente e discentes possam ter esperanças para elaborar e traçar, no agora, e a partir das suas realidades, seus futuros. Iniciar mudanças de paradigmas na escola, especificamente na pública, é o desafio que se faz aos mestres do amanhã, aos que ousam ensinar, sabendo que o efetivo desenvolvimento dessas mudanças se faz a partir da consciência crítica de toda a comunidade escolar, entendendo

que educação não é um investimento financeiro e que a avaliação, em todos os níveis educacionais, não é um fim em si mesma para produzir índices e rankings, entendendo que ela é um balizador do ensino-aprendizagem, esse sim o início, o meio e o fim dos processos educacionais escolares.

Compreender que educação e política são indissociáveis da vida e do cotidiano das pessoas é saber que dizer as próprias palavras é saber-se no mundo, reconhecendo, também, o lugar e a importância do outro, demonstrando, assim, que a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica é a transição da inação para a ação e para a presença no mundo. O educador, especificamente o professor de língua inglesa, necessita entender ser este um ato educacional e ao mesmo tempo político, pois desenvolve pré-requisitos básicos de cidadania e de pertencimento, dos seus educandos, às suas famílias, à instituição escolar e à comunidade da qual fazem parte.

Compreender a complexidade que permeia e perpassa a escola pública, o professor, o estudante, a família, o meio sociocultural, em que todos, de uma forma direta ou indireta, estão inseridos, é um primeiro passo para entender a didática como prática pedagógica emancipatória de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, prática essa em que acontecem mudanças no pensar e no agir tanto do professor quanto dos seus alunos, percebendo, ambos, que podem criar outras situações, inéditas viáveis, que os tirem da aceitação passiva, de posturas paralisadas e partir para ações conscientes e refletidas em suas realidades, conquistando, cada vez mais, a consciência de estar no mundo, e em coletividade.

Freire (2018b), pensou a educação a partir da realidade do educando, entendendo que um dos caminhos possíveis para mudanças de paradigmas, na escola, especificamente na pública, é o efetivo desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as amarras educacionais produzidas e naturalizadas pela lógica neoliberal, entendendo que a educação escolar é um processo constante de criação do conhecimento, de busca da transformação da realidade pela ação e pela reflexão humana, e que ao aprender a dizer, conscientemente, suas palavras, a ter suas opiniões e discuti-las com outros, o educando tem consciência da sua realidade e do mundo que o rodeia, aprendendo a narrar as próprias experiências, as próprias lembranças, sabendo-se parte e autor de um

processo individual e histórico que estão em constantes mudanças, aprende a estar no mundo e com o mundo. Vygotsky (2001) estudou os processos da aprendizagem humana entendendo que o Homem é um ser social que se caracteriza por ter a capacidade de trabalho, socialização e intencionalidade, funcionando em um sistema de mediações, através da linguagem articulada, e instrumentos culturais aprendidos socialmente, tornando-se cada vez mais socializado, tanto mais esses sistemas estejam presentes. O conceito freireano de didiscência encontra intersecções com a mediação escolar, segundo Vygotsky (2001), na medida em que, para os dois pensadores, a apropriação dos conteúdos escolares, pelos alunos, se dá no diálogo e no comprometimento, pelos processos de ensino-aprendizagem nos quais ambos estão inseridos.

Ao constatar estas intersecções, podemos desenvolver práticas que ajudem, tanto ao professor quanto ao aluno, a conhecerem seus processos de ensino-aprendizagem através da dialogicidade como forma de desenvolver seus saberes. Freire e Vygotsky oferecem, à escola, pensamentos e práticas que podem superar os desafios pelos quais passam educador e educandos ao se lançarem na atividade humana de ensinar e aprender e se colocam nas frentes de resistência por uma escola pública de qualidade e democrática, buscando por propostas educacionais que proporcionem uma aprendizagem crítica e emancipatória, para que, a partir dela, ensinem e aprendam criticamente os conteúdos programáticos para a língua inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Freire, em seu conceito de didiscência, e Vygotsky em seu conceito de mediação, reconhecem a importância tanto do professor quanto do aluno no processo de ensino-aprendizagem, um auxiliando o outro em um processo maior e coletivo que é o da construção da sociedade através do diálogo, que deve, no aprendizado de outro idioma, ser desenvolvido buscando-se o aprendizado crítico já a partir da língua materna.

Nessa perspectiva, é preciso entender a língua inglesa como um instrumento no qual o início do desenvolvimento da linguagem escrita se dá com a apropriação e a internalização dos signos linguísticos representativos das palavras. Cada estágio dos significados dessas palavras significa, também, um novo estágio de desenvolvimento na relação entre o pensamento e a fala (VYGOTSKY, 2001).

Capítulo 3

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2018b)

3.1 Uma pesquisa-formação

Freire (2018a) afirma que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, e que somente o ser humano é capaz de saber que sabe, isto é, apenas o ser humano tem a capacidade de desenvolver a consciência crítica sobre seu saber. Ele afirma, também, que conhecer é um evento social com dimensões individuais, sendo o diálogo o que sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos. Nesse contexto e no âmbito escolar, a docência deveria trazer, ao professor, a responsabilidade social de ensinar; deveria trazer a compreensão de que ensinar não é apenas desenvolver o conteúdo programático de sua disciplina, dentro de sua sala de aula e com os seus alunos; a docência deveria desenvolver, no professor, a condição de pesquisador de sua prática, ratificando Freire quando afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e que é no processo de entender e avaliar suas práticas que o professor torna-se um pesquisador de si mesmo.

A pesquisa-formação é derivada da pesquisa-ação, em que o educador-investigador, envolvido no processo da pesquisa, adquire contribuições para sua formação baseando-se em suas experiências e nas experiências de seus pares. Josso (2004), uma das principais especialistas em pesquisa sobre Histórias de Vida e Formação, aponta a abordagem biográfica como um importante dispositivo, que valoriza as qualidades do investigador, e, no âmbito escolar, valoriza o professor como um pesquisador de si mesmo e de suas práticas de ensino. De acordo com a autora, quando o pesquisador está envolvido na pesquisa ele constrói significados e sentidos para as suas práticas, não se distanciando dela na tentativa de controlá-la ou de explicar os fenômenos que a acometem, ao contrário, forma-se e transforma-se através dela. Na pesquisa-formação, o pesquisador é tão importante quanto os participantes, pois é no encontro, é no momento intersubjetivo entre eles que o conhecimento é produzido; é com a participação desses sujeitos que a pesquisa se constitui, superando, assim, a passividade, tornando-os críticos, autônomos e produtores de conhecimento.

A pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo” é uma proposta de aprendizagem crítica de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental; é uma pesquisa-formação que visa a

participação de docente e discentes objetivando encontrar formas de superar a passividade de suas práticas, tornando-se sujeitos críticos e produtores de conhecimento. Ao iniciar a pesquisa, percebi que auxiliar os alunos a representarem seus mundos em palavras de uma outra língua, no caso, a língua inglesa, era desafiador e complexo; no plano curricular, percebi que planejar aulas que, ao mesmo tempo, seguissem as normativas, os livros didáticos e que trouxessem as realidades diversas, do grupo classe, demandaria uma profunda reflexão sobre minhas práticas pedagógicas.

Pensando em possíveis caminhos, elaborei mudanças didáticas e metodológicas, não esquecendo as responsabilidades inerentes a minha profissão e ao cargo que ocupo, tentando encontrar e reunir pontos de convergência entre a BNCC (BRASIL, 2017) o Currículo Santista (SANTOS, 2019), e os livros didáticos “Youtabbie”, “book one/two”. Dando início à pesquisa, entendi, enquanto pesquisadora e professora, ser importante ir ao encontro, participar ativamente e com objetividade, dos acontecimentos ocorridos nas aulas, entendendo que essas dinâmicas se expressam de forma única nas singularidades, nos ritmos, nos tempos e nas personalidades de cada participante/aluno.

Entendendo, a partir de Josso (2004), que a história de vida, narrada por cada educando, é uma mediação de conhecimento de si, mediação essa que pode oferecer a oportunidade para a tomada de consciência, a oportunidade para analisar e identificar suas experiências fundadoras, percebendo que, o que foi vivido, a partir dessas experiências, se tornou parte de sua formação. Esse movimento exigiu, mais ainda, da minha capacidade de prestar atenção e de escutar os educandos, para que, a partir dessas percepções, me aproximasse mais, deles e dos acontecimentos, entendendo ser essas atitudes parte das minhas práticas investigativas.

Nesse contexto, percebi que o desenvolvimento de uma consciência crítica-cultural do professor, sobre suas práticas, pode ajudá-lo a se perceber como um sujeito de transformação (GIROUX,1997) capaz de não só ensinar um outro sistema linguístico aos seus alunos, mas, perceber-se, também, imerso em um processo impregnado de valores culturais que se medem e se confrontam o tempo inteiro (FREIRE, 2018a).

3.2 Descrição

Dou início com a descrição do projeto de pesquisa “Vocábulos no mundo e com o mundo” como uma proposta de intervenção no aprendizado de vocabulários básicos da Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após a apresentação do projeto, dou início à descrição da escola pública municipal, onde foi aplicada, a partir do seu Plano Político Pedagógico (PPP); do grupo classe, que compõe os participantes da pesquisa; dos instrumentos pedagógicos aplicados na pesquisa; dos planos de aula e do protocolo que mediaram a pesquisa.

Descrição do projeto de pesquisa

Título

“Vocábulos no Mundo e com o Mundo!” Uma proposta de aprendizagem crítica de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Questão problema

Quais estratégias de ensino podem levar o docente à reflexão crítica e auxiliar os discentes na apropriação, contextualizada, dos repertórios linguísticos da língua inglesa?

Hipótese

A didascência freireana, enquanto estratégia metodológica, pode promover a criticidade e a contextualização de docente e discentes, em seus processos de ensino-aprendizagem.

Objetivo geral

Propor procedimentos e práticas que tenham o reconhecimento, a conscientização, a contextualização e a criticidade do docente e dos discentes sobre seus processos de ensino-aprendizagem.

Objetivo específico

O desenvolvimento de vocabulários em português/inglês a partir dos conteúdos programáticos, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019).

Participantes

Os participantes da pesquisa são 20 estudantes, crianças entre 7 e 8 anos, em processo de alfabetização em língua portuguesa.

Local

Uma escola pública municipal, da cidade de Santos.

Metodologia

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, é uma pesquisa-formação com fundamentação teórica em Josso (2004), que encontra na participação de docente e discentes formas para superar a passividade de suas práticas.

Coletas dos dados

Através de aulas presenciais com a professora-pesquisadora e os estudantes-participantes, seguindo planos de aulas, pré-estabelecidos, baseados no conteúdo programático, segundo a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Santista (SANTOS, 2019).

Instrumentos para a aplicação

O diário de campo da professora-pesquisadora para o registro e relato das ocorrências e das intercorrências acontecidas durante a aplicação da pesquisa, e os portfólios dos alunos-participantes para o registro e desenvolvimento das atividades propostas.

Análise

A pesquisa é interpretada a partir da análise de conteúdo em Franco (2018), que encontra nas mensagens dos alunos, na intencionalidade e na competência teórica do investigador dados para analisar a pesquisa.

Produtos da pesquisa

Uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de repertórios linguísticos da língua inglesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e uma caixa de aprendizagens contextualizadas de repertórios linguísticos da língua inglesa, denominada “Palavras que moram dentro da gente!”.

Descrição da escola

A partir do Plano Político Pedagógico (PPP), apresento a escola onde desenvolvi a pesquisa. A escola tem por base a promoção de uma educação pública que desenvolva a formação integral do educando e a participação ativa da comunidade escolar para a transformação do meio; que promova práticas significativas e inovadoras, propiciando atitudes de acolhimento, procurando desenvolver valores que assegurem a criação de processos de aprendizagem, de humanização e cidadania na escola, considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo por meio de práticas integrativas e restaurativas.

A escola tem compromisso com as medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação, respeitando as diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença; incentivar a participação em práticas sustentáveis, visando a transformação de atitudes, não apenas no ambiente escolar, como também nos lares dos educandos e na sociedade; incentivar inovações que potencializem o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva, tecnológica, tendo como marco referencial uma perspectiva emancipatória, compreendendo a educação como fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educadores e educandos, a fim de assegurar a clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que dispõem, para um trabalho de participação efetiva que vise à transformação da realidade num processo político-pedagógico reflexivo, histórico e intencional (SANTOS, SEDUC, 2020).

Os objetivos gerais da escola são os de atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados); assegurar uma gestão participativa (gestão participativa); promover a formação continuada dos professores e demais colaboradores da escola (gestão de pessoas); fomentar o clima escolar de forma colaborativa (gestão de pessoas); melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem) e fortalecer a integração escola-comunidade (pais e comunidade); desenvolver indicadores de qualidade como a gestão democrática de ensino; a inovação e a investigação através das avaliações; acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais como: educação integral;

educação inclusiva; educação continuada; projetos educacionais (institucionais e didáticos); avaliação de sistema (prova Santos); justiça restaurativa; programa saúde na escola; comissão interna de prevenção de acidentes; cidade educadora.

De acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SIGES), a escola é composta de quatro elementos da equipe gestora: diretora, assistente escolar, coordenadora pedagógica e orientadora educacional; 40 professores; 20 funcionários e 419 alunos divididos em sete turmas no período matutino, sete turmas no período vespertino, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quatro turmas do período noturno, da Educação de Jovens e Adultos (SANTOS, SEDUC, 2020).

A associação de pais e mestres garante uma gestão democrática e participativa além de decisiva sobre as ações que visam o aprimoramento de processo de aprendizagem, assistência ao educando, administração de recursos com finalidade pedagógica, parceria e convênios, contratação de prestação de serviços e aprovação de contas integrando interesses da escola, família e comunidade. A contribuição voluntária da Associação de Pais e Mestres (APM) é de R\$ 3,00 mensais. A escola recebe verbas federais, estaduais e municipais. A escola não atende a ampliação de jornada escolar, porém, alguns alunos frequentam Organizações Não Governamentais (ONGs), que contemplam o contraturno escolar. As atividades pedagógicas, em âmbito escolar (projetos), são desenvolvidas com a finalidade de reforçar o ensino, valorizar a escrita e a interpretação de leituras que incentivem a cultura da participação, estimulando o protagonismo dos professores e alunos (SANTOS, SEDUC, 2020).

Descrição do grupo classe

Ao iniciar a descrição do grupo classe, é importante informar que o mesmo não frequentou o último ano da educação infantil em decorrência da decretação da pandemia de covid-19.

Os participantes da pesquisa são 20 discentes em transição entre o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. O grupo classe é constituído por crianças entre 6 e 7 anos que estudam no turno da manhã em uma escola pública do município de Santos. O grupo classe é composto por 20 alunos/participantes. Os alunos participantes da pesquisa encontram-se em satisfatório processo de alfabetização, compatível com o ano e série no qual estão inseridos; porém, há alguns alunos que apresentam dificuldades no reconhecimento de letras na relação entre o som da palavra e sua grafia, indicando que a mobilização interna para a alfabetização está iniciada, mas os arranjos e rearranjos entre suas condições objetivas, geradoras dessa mobilização, ainda estão em processo. As crianças dessa sala, de modo geral, são interessadas na aprendizagem da língua inglesa.

A adaptação às aulas, à sala de aula, ao ambiente de aprendizagem do Inglês e ao tempo de 45 minutos, para cada aula, se deu de forma satisfatória; porém, ao início do desenvolvimento da pesquisa, algumas crianças mostraram-se desconfortáveis em estar interagindo em roda de conversa e mostraram-se envergonhadas para dar respostas. Percebo que a turma tem preferência por atividades que envolvam palavras e seus significados, que envolvam conversas entre os pares, músicas e jogos diversos. Percebo suas necessidades de compreensão das suas relações sociais, na escola, tentando entender o ambiente e as dinâmicas que o envolvem. Nesse contexto, as crianças mostram-se carinhosas e interessadas nos diálogos com os professores, com seus colegas de sala e de outras salas, tentam entender as funções da equipe gestora, principalmente as ações da diretora, por quem demonstram carinho e tratam com atenção.

As crianças demonstram carinho e respeito pelos demais integrantes da comunidade escolar com os quais se relacionam, como inspetores, auxiliares de limpeza e merendeiras.

Quanto aos combinados, elaborados com a participação da turma, a maioria entende e compreende as regras da boa convivência; há, porém, aqueles que, constantemente, quebram as regras, e desrespeitam os colegas, demandando conversas individuais para o entendimento dos porquês de tais comportamentos.

Percebo que as impressões que os pais e responsáveis demonstram, em relação à comunidade escolar, tem importante influência no modo como o aluno irá perceber o seu ambiente educacional. Percebo que os pais/responsáveis que participam da vida escolar dos estudantes, que estão à espera na saída do turno escolar, que conversam com os professores sobre seus filhos, promovem, no aluno, importantes vínculos escolares. É importante relatar que a maioria dos pais, e/ou responsáveis, demonstram-se interessados e participativos no desenvolvimento da escolarização dos estudantes, e, quando são solicitados, comparecem à Unidade Municipal de Ensino (UME).

Descrição dos instrumentos de aplicação da pesquisa

O diário de campo

Segundo Macedo (2006), os diários de campo se configuram como instrumentos de formação e reflexão do pesquisador “[...] sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual. [...]”, pois os diários visam “[...] apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2006, p. 133). O diário de campo, da pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo”, está sendo redigido pela professora/pesquisadora, para documentar as aulas presenciais, descrevendo os planos de aula baseados e os conteúdos programáticos, de acordo com o Currículo Santista (SANTOS, 2019). No diário de campo estão descritas as aulas aplicadas nas rodas de conversa e nas aulas expositivas, suas interações individuais e coletivas na perspectiva da didascência, em Freire (2018b), fundamentando a hipótese e os objetivos da pesquisa.

O portfólio

O portfólio é uma ferramenta que documenta, registra e estrutura a própria aprendizagem, como indica Sá-Chaves (2000). Nesses termos, o portfólio desenvolvido pelo aluno/participante constituiu-se como uma importante ferramenta de mediação, sendo usado para auxiliar o diário de campo na organização e nas reflexões da professora/pesquisadora, dando subsídios para a fundamentação da hipótese e dos objetivos da pesquisa. Os portfólios têm o objetivo, também, de auxiliar os educandos, e seus responsáveis, a acompanhar o ensino-aprendizagem desenvolvidos no decorrer da aplicação das aulas, serve para registrar as ilustrações e a grafia das palavras geradoras enunciadas e refletidas pelos discentes, grafadas em português/inglês e documentadas em forma de vocabulários.

Descrição do protocolo de aprendizagem

Freire (2018b) afirma que durante o processo dialogal, educador e educandos perceberão, ao trabalhar com temas geradores e palavras geradoras vindas das suas realidades imediatas, contradições que envolvem suas atuações em sala de aula, em suas casas e em suas comunidades, começarão a reconhecer muitas situações que oprimem suas vidas e que lhes parecem intransponíveis e sem solução.

Ensinar a língua inglesa em escolas públicas, nos coloca, enquanto professores, em uma complexa tarefa quanto a elaborar planos de curso e de aulas que incluam as normativas da BNCC (BRASIL, 2017), os conteúdos programáticos do Currículo Santista (SANTOS, 2019), e as atividades dos livros didáticos, não encontrando espaço e tempo para práticas pedagógicas que incluam as realidades imediatas e as vivências socioculturais do grupo classe.

Nesse sentido, foi necessário elaborar um protocolo, estabelecendo a sistematização dos conteúdos programáticos: minhas comidas diárias; meus brinquedos/brincadeiras; minha escola.

O protocolo é constituído de cinco aulas, sendo acrescentada mais uma aula se houver a necessidade de interagir e dialogar, individualmente, com o aluno, sobre a escolha de suas palavras e seus argumentos sobre essa escolha.

Cada aula segue um percurso didático sendo constituído por: roda de conversa, para o levantamento vocabular; grafia das palavras, em português; ordem alfabética; transcrição para a língua inglesa; roda de conversa para a socialização do aprendizado e, se necessário, a argumentação individual do aluno.

Etapa 1 Roda de conversa para o levantamento vocabular

O professor coordena uma roda de conversa, com o objetivo de levantar o universo vocabular dos alunos, para cada conteúdo programático estudado. Uma regra é a de que não pode haver palavras repetidas. se uma palavra for enunciada, na roda, o próximo aluno deve escolher outra. O professor anota as palavras.

Etapa 2 Grafia das palavras, em português

O professor relembra o levantamento vocabular feito pelos alunos, na aula anterior, grafa na lousa, em português, as palavras escolhidas pelo grupo classe e pede que façam, em uma folha sulfite, individualmente, a ilustração e a escrita da palavra escolhida.

Etapa 3 Ordem alfabética

O professor grafa na lousa, e cada aluno em seu portfólio, em ordem alfabética, as palavras escolhidas pelo grupo classe, para iniciar a elaboração de um vocabulário.

Etapa 4 Transcrição para a língua inglesa

O professor reescreve, na lousa, as palavras em ordem alfabética e grafa, e cada aluno em seu portfólio, ao lado de cada uma, a transcrição, para a língua inglesa.

Etapa 5 Roda de conversa para a socialização do aprendizado

O professor coordena uma roda de conversa pedindo que cada aluno socialize os aprendizados desenvolvidos por ele, durante cada etapa de aplicação do protocolo.

Etapa 6 Argumentação individual do aluno

Essa aula extra será aplicada caso algumas crianças mostrem-se desconfortáveis em interagir na roda de conversa para a socialização do aprendizado, para que se sintam mais confortáveis, em suas respostas e argumentações, na interação direta com o professor. Nesse contexto, o professor irá perguntar o porquê da escolha do aluno por determinadas palavras.

Descrição dos planos de aula

Segundo Souza (2002), o livro didático auxilia a mediação do ensino produzido pela instituição escola, sendo, quase exclusivamente, a fonte principal de material didático utilizado pelos professores. Seguindo este raciocínio, o livro didático de língua inglesa serve de fio condutor, de elemento estruturador do conteúdo programático a ser desenvolvido durante o ano letivo, cooperando com sua sistematização e continuidade. Contudo, enxergando de um outro prisma, apesar de o livro didático, de língua inglesa, ser uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, adotá-lo sem antes situá-lo e adaptá-lo ao contexto sócio-histórico do grupo classe, que irá utilizá-lo, é desenvolver os conteúdos propostos de forma fixa e parcial, legitimando e reproduzindo uma cultura e uma visão de mundo. Os conteúdos programáticos, os repertórios linguísticos, dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino da cidade de Santos, são desenvolvidos a partir dos livros didáticos utilizados como apoio ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua inglesa. São eles: “Youtabbie Book 1”, e “Youtabbie Book 2”. Na elaboração dos planos de aula, após o conhecimento entre mim e o grupo classe, enquanto professora-pesquisadora e baseada no conceito freireano de didiscência, fiz a escolha, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019), dos conteúdos programáticos: alimentação, brinquedos/brincadeiras e minha escola. Essa foi uma adaptação necessária para que o conteúdo programático não fosse ignorado.

Apesar de ter tomado tal decisão, entendo ser de grande importância e relevância ouvir os alunos, logo ao início do ano letivo e de cada trimestre, como forma de saber sobre suas realidades imediatas e sobre o contexto sociocultural, no qual estão inseridos, para que haja a incorporação desses saberes no planejamento nos conteúdos programáticos, privilegiando a horizontalidade educacional e a reflexão sobre a apropriação desses conteúdos. Nesses termos, enquanto professora da rede municipal da cidade de Santos, tenho um currículo e conteúdos programáticos a cumprir e percebo o quanto cerceados somos, docentes e discentes, no desenvolvimento e na aplicabilidade de práticas que priorizem discussões e diálogos, percebemos o quanto somos cerceados para o desenvolvimento de uma alfabetização que ensine a ler o mundo. Nessa

perspectiva, apesar de os temas geradores não terem sido antecipadamente escolhidos pelo grupo classe, no desenvolvimento da pesquisa nos mantivemos curiosos e indagadores sobre o impacto desses temas em nossas realidades imediatas, em nossas interações individuais e coletivas para a construção dos vocabulários, dos repertórios lexicais a partir dos conteúdos minha alimentação, meus brinquedos/brincadeiras e minha escola.

Plano de aula 1

Conteúdo programático minha alimentação.

Códigos alfanuméricos

(EF02LI10) Produzir o vocabulário referente a alimentos, após relacioná-los a diferentes imagens (por exemplo, cake, candies, chocolate, hot dog, ice cream, popcorn);

(EF02LI13) Expressar preferências alimentares (por exemplo, Do you like apples? / Yes, I do. / No, I don't. I prefer mangoes).

Aula 1 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividades: levantamento vocabular sobre alimentação.

Aula 2 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; grafia das palavras em português; ilustração da palavra escolhida.

Aula 3 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; ordem alfabética, em português, das palavras escolhidas pelo grupo classe; início da elaboração de um vocabulário.

Aula 4 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; transcrição para a língua inglesa das palavras escolhidas; finalização do vocabulário em português/inglês do conteúdo programático, minha alimentação.

Aula 5 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividades: retomada da aula anterior; socialização do aprendizado sobre o vocabulário desenvolvido.

Aula 6 Estratégia metodológica: diálogo, individual, entre professor e aluno

Atividades: escuta, individual, dos argumentos do aluno/participante.

Plano de aula 2

Conteúdo programático meus brinquedos/brincadeiras

Códigos alfanuméricos

(EF01LI02) Participar de atividades lúdicas (cantar, dançar, brincar);

(EF01LI03) Experimentar brincadeiras, acompanhando as orientações do professor de Língua Inglesa;

(EF02LI02) Experimentar brincadeiras em inglês, repetindo algumas palavras e/ou expressões.

Aula 1 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividade: levantamento vocabular sobre brinquedos/brincadeiras.

Aula 2 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; grafia das palavras em português; ilustração da palavra escolhida.

Aula 3 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; ordem alfabética, em português, das palavras escolhidas pelo grupo classe; início da elaboração do vocabulário.

Aula 4 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; transcrição para a língua inglesa das palavras escolhidas; finalização do vocabulário português/inglês do conteúdo programático, brinquedos/brincadeiras.

Aula 5 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividades: retomada da aula anterior; socialização do aprendizado sobre o vocabulário desenvolvido.

Aula 6 Estratégia metodológica: diálogo, individual, entre professora e aluno

Atividades: escuta, individual, dos argumentos do aluno/participante

Plano de aula 3

Conteúdo programático minha escola

Códigos alfanuméricos

(EF01LI05) Atender a solicitações para o estabelecimento de rotinas (Look! Your book and your notebook. Raise your hand./Open your book./Close your book./Be quiet, please./Pay attention./Sit down);

(EF02LI08) Indicar localização de objetos escolares (por exemplo, Where is my glue? It's next to your notebook).

Aula 1 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividades: levantamento vocabular sobre o conteúdo programático, minha escola.

Aula 2 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; grafia das palavras em português; ilustração da palavra escolhida.

Aula 3 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; ordem alfabética, em português, das palavras escolhidas pelo grupo classe; início da elaboração do vocabulário: minha escola.

Aula 4 Estratégia metodológica: aula expositiva

Atividades: retomada da aula anterior; transcrição para a língua inglesa das palavras escolhidas; finalização do vocabulário português/inglês do conteúdo programático, minha escola.

Aula 5 Estratégia metodológica: roda de conversa

Atividades: retomada da aula anterior; socialização do aprendizado sobre o vocabulário desenvolvido.

Aula 6 Estratégia metodológica: diálogo, individual, entre professora e aluno

Atividades: escuta, individual, dos argumentos do aluno/participante

3.3 Aplicação da pesquisa

No primeiro encontro com o grupo classe, iniciei a aplicação da pesquisa a partir de uma roda de conversa. Sentamo-nos em um círculo, somente com cadeiras, e contei, aos alunos, um pouco do meu itinerário pessoal e profissional.

Expliquei sobre o meu retorno à universidade em 2020 e falei um pouco sobre a pesquisa que estaria desenvolvendo, que essa seria para entender melhor como elaborar e desenvolver formas mais “legais” de aprender inglês.

Percebi que os alunos gostaram muito da ideia, pois além de estarem em uma nova escola, de estarem iniciando o aprendizado da língua inglesa, de estarem saindo de uma quarentena, ainda iriam me ajudar a ensinar e aprender inglês de forma “legal”. Após a apresentação de todo o grupo classe, iniciei a gravação de um vídeo para que eles fizessem o próprio assentimento, concordando (ou não) em participarem da pesquisa, e todos concordaram em participar.

Elaboração de combinados. Na sequência, elaboramos alguns combinados para o desenvolvimento das aulas e chegamos a alguns comportamentos necessários ao bom andamento das mesmas.

Combinados

Não bater;

Não xingar;

Ouvir e ser ouvido;

Falar e deixar os colegas falarem;

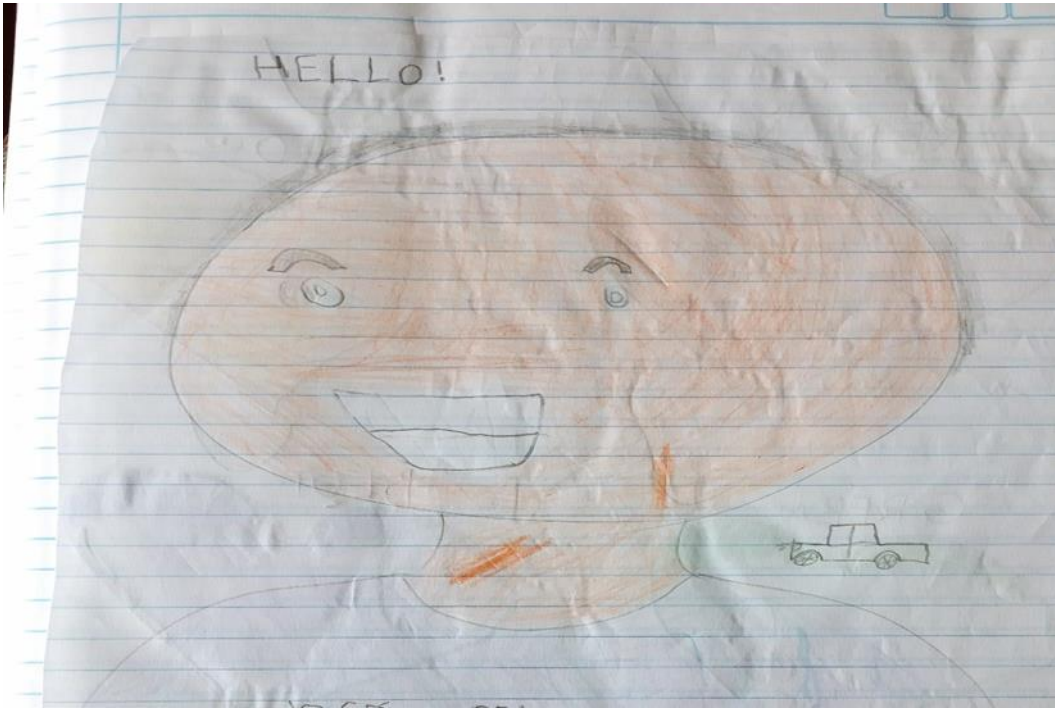
Levantar a mão, quando tiverem dúvidas;

Expor a sua opinião, a qualquer momento;

Respeitar a opinião dos outros colegas.

Após a elaboração dos combinados, pedi aos alunos que fizessem um autorretrato, com o maior número de características pessoais possíveis; após essa atividade, pedi que cada um mostrasse o seu autorretrato e que se apresentasse ao grupo.

Autorretratos**Fotos 1 e 2**



Fotos 3 e 4

Aplicação das aulas

Iniciei a aplicação da pesquisa com o protocolo para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019) e os livros didáticos Youtabbie book one/two.

Conteúdo: minha alimentação; meus brinquedos/brincadeiras; minha escola

Aula 1

Roda de conversa para o levantamento vocabular

Me reuni, em círculo, com os alunos, e enunciei, em português, o conteúdo programático alimentação, pedindo que pensassem em palavras que representassem, para eles, o conteúdo programático em questão. A seguir, cada aluno enunciou e explicou o porquê da escolha de suas palavras. Essa aula foi somente dialogada, apenas com o registro das palavras enunciadas pelos alunos no diário de campo da professora.



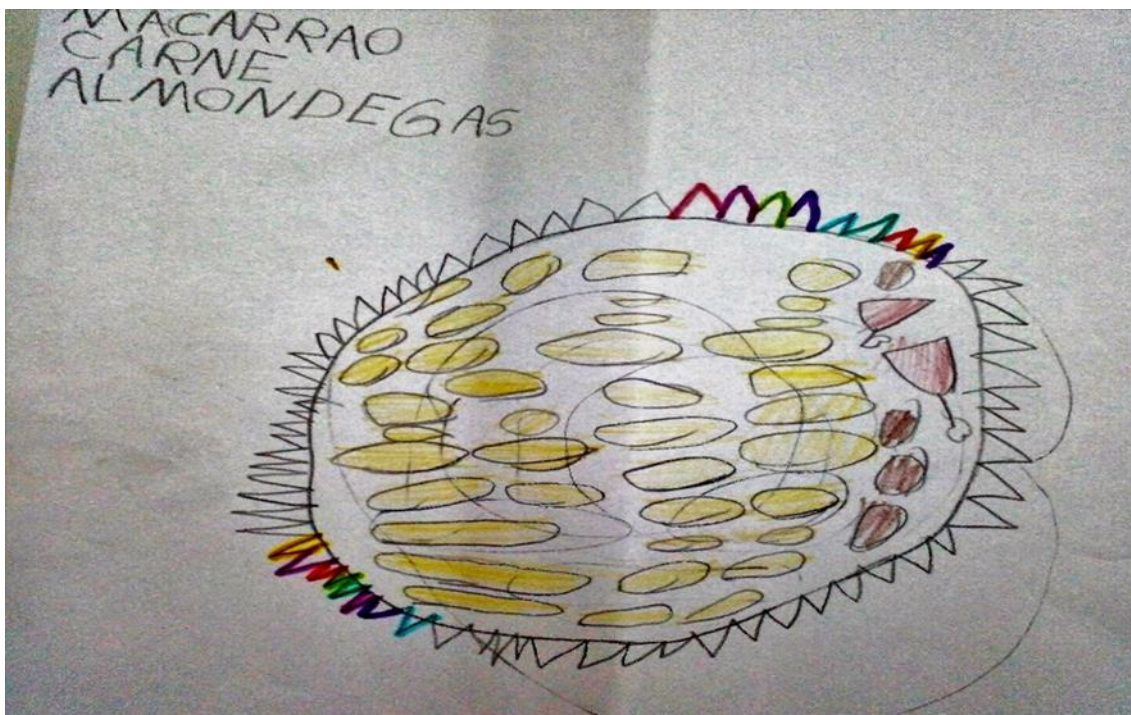
Fotos 5 e 6

Aula 2

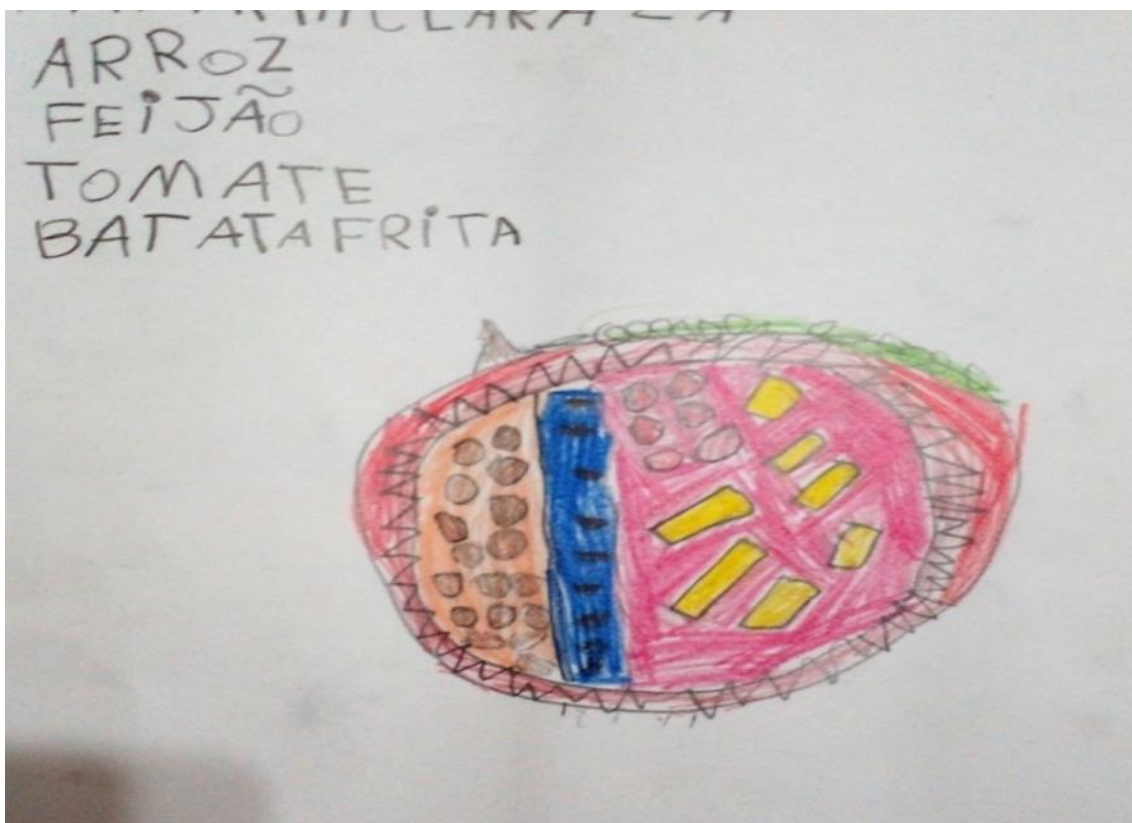
Grafia e ilustração das palavras, em português

Escrevi, na lousa, as palavras geradoras levantadas na aula anterior e redigidas no diário de campo; em um segundo momento da aula, entreguei uma folha de sulfite para cada aluno, pedindo que ilustrasse e grafasse sua palavra.

Minha alimentação



Fotos 7 e 8



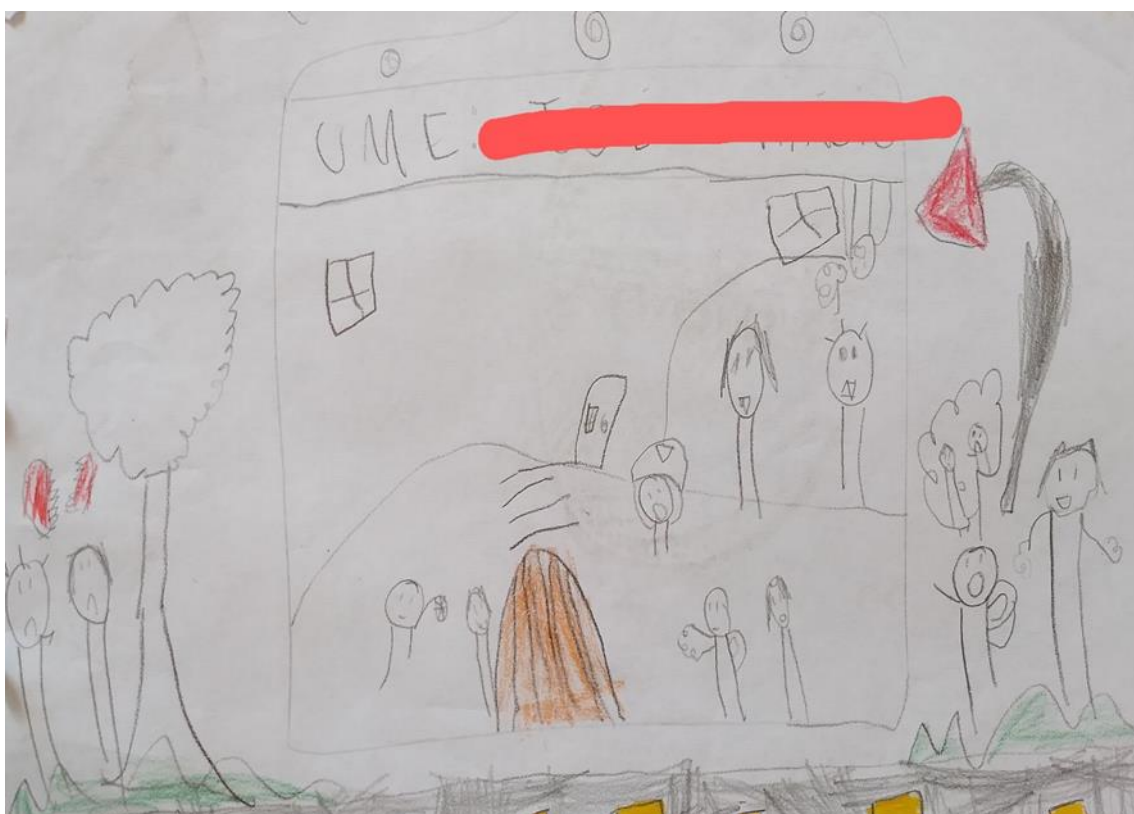
AI MOMDEGA
MACARRÃO
CARNI

Fotos 9 e 10

Meus brinquedos/brincadeiras**Fotos 11 e 12**



Fotos 13 e 14

Minha escola**Fotos 15 e 16**



Fotos 17 e 18

Aula 3

Reescrevi, na lousa, as palavras ilustradas e redigidas pelos alunos. Em um segundo momento, os alunos as organizaram em ordem alfabética, em uma lista de palavras, em português.

Lista de palavras 1 - minha alimentação

Arroz

Banana

Batata frita

Café

Carne

Chocolate

Feijão

Frango

Hambúrguer

Laranja

Leite

Maçã

Macarrão

Margarina

Ovo

Pão

Salada

Salsicha

Sopa

Suco

Lista de palavras 2 - meus brinquedos/brincadeiras

Amarelinha

Bebê recém-nascido

Boneca

Boneca da Frozen

Boneco do Homem de ferro

Boneco do Hulk

Cobra-cega

Carrinho

Corre-corre

Corre-cotia

Dinossauro

Esconde-esconde

Estátua

Estoura balão

Passa-anel

Passaporte

Pega-pega

Pula corda

Unicórnio

Videogame

Lista de palavra 3 - minha escola

Agenda

Apontador

Borracha

Caderno

Canetinhas

Cola

Diretor

Estojo

Estudante

Lápis

Lápis de cor

Livro

Lição de casa

Mochila

Professora

Recreio

Régua

Sala de aula

Tesoura

Uniforme

Aula 4

Transcrição para a língua inglesa

Reescrevi, na lousa, as palavras organizadas, na aula anterior, em um vocabulário, e em um segundo momento da aula o transcrevi para o Inglês.

Transcrição 1 - minha alimentação /my food

Arroz - rice

Banana - banana

Batata frita - french fries

Café - coffee

Carne - meat

Chocolate - chocolate

Feijão - bean

Frango - chicken

Hambúrguer - hamburger

Laranja - orange

Leite - milk

Maçã - apple

Macarrão - pasta

Margarina - margarine

Ovo - egg

Pão - bread

Salada - salad

Salsicha - sausage

Sopa - soup

Suco - juice

Transcrição 2 - meus brinquedos/brincadeiras/my toys/games

Amarelinha - hopscotch

Bebê recém-nascido - reborned baby

Boneca - doll

Boneca da Frozen - Frozen doll

Boneco do Homem de ferro - Iron man (action figure)

Boneco do Hulk - Hulk (action figure)

Cobra-cega - Blind man's bluff

Carrinho - car

Corre-corre - run far away

Corre-cotia - run around

Dinossauro - dinosaur

Esconde-esconde - hide and seek

Estátua - freeze tag

Estoura-balão - balloon exploded

Passa-anel - pass the ring

Passaporte - passport

Pega-pegas - catch up

Pula corda - jump rope

Unicórnio - unicorn

Videogame - videogame

Transcrição 3 - minha escola/my school

Agenda - schedule

Apontador - pencil Sharpner

Borracha - eraser

Caderno - notebook

Canetinhas - colored pen

Cola - glue

Diretor - principal

Estojo - pencil case

Estudante - student

Lápis - pencil

Lápis de cor - colored pencil

Livro - book

Lição de casa - homework

Mochila - schoolbag

Professora - teacher

Recreio - school recess

Régua - ruler

Sala de aula - classroom

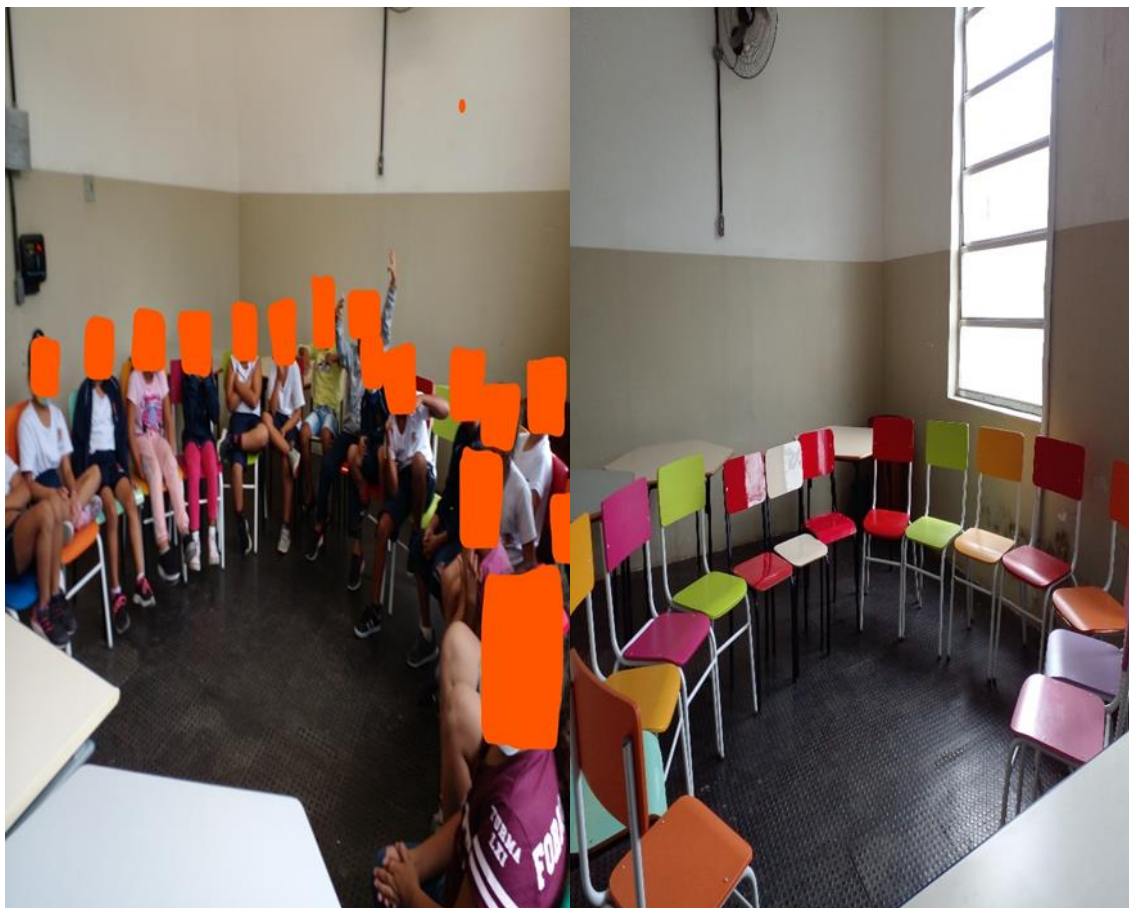
Tesoura - scissors

Uniforme - uniform

Aula 5

Roda de conversa para a socialização do aprendizado

Reescrevi, na lousa, o vocabulário, em português/inglês, elaborado nas aulas anteriores. Em um segundo momento da aula, fizemos, eu e os alunos, um outro círculo de conversa, e com a ajuda de Flash Cards (folha plastificada em que, de um lado, há a palavra escrita em inglês, e, do outro, há a ilustração da mesma), e para cada palavra escolhida, os alunos refletiram, mais uma vez, sobre a escolha de sua palavra geradora e os aprendizados daí decorridos. Nessa aula, fizemos, eu e os alunos, a escuta e a socialização dos diferentes argumentos sobre as palavras levantadas no processo de ensino/aprendizagem, dos conteúdos programáticos desenvolvidos.



Fotos 19 e 20

Aula 6

Argumentação individual do aluno

Ao aplicar a pesquisa, percebi, por observação, que há uma boa interação entre os alunos, e que de modo geral são interessados na aprendizagem da língua inglesa; porém, algumas crianças mostraram-se desconfortáveis em estar interagindo em rodas de conversa e mostraram-se envergonhadas em grupo, estando mais confortáveis, para respostas, em práticas pedagógicas que envolvam a interação direta entre a professora e o conteúdo a ser aprendido. Nesse contexto, após as aulas, gravei, com esses alunos, conversas individuais, para que eles pudessem falar sobre suas opiniões, sendo essa uma dinâmica que encontrei para perceber as argumentações desses alunos, com relação aos conteúdos programáticos desenvolvidos.

Argumentação 1

Minha alimentação

Aluno J

Professora: Oi J, bom dia. Tudo bem?

J: Uhum

Profa.: J, eu tô vendo que aqui no seu desenho, você desen... você fez, é... macarrão, almôndega e carne. Por que você desenhou esses alimentos, J?

J: É... por causa que eu vi na internet...

Profa.: Tem que falar mais alto, José. Pessoal, só um instantinho (falando com os outros alunos da classe).

Tem que falar mais alto.

J: Eu vi na internet

Profa.: Você viu na internet esse prato?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: Mas, é... eu... o que que você come normalmente em casa, é esse prato?

Arroz, macarrão, salsicha e carne? E almôndega? É isso que você come normalmente?

J: Não, eu como arroz, feijão, às vezes (fala algo que não dá para entender)

Profa.: Às vezes é o quê?

J: Cuscuz

Prof: Cuscuz também você come? Você gosta de cuscuz?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: E ovo?

J: É, ovo eu não gosto muito não, mas às vezes eu como.

Profa.: Ahh... Mas você, por exemplo, você sai daqui da escola, você vai pra outro lugar ou você vai pra casa?

J: Eu vou pra outro lugar.

Profa.: Que lugar que você vai?

J: Eu vou pro Cantinho Alegre.

Profa.: Cantinho Alegre. E quando chega lá no Cantinho Alegre você almoça?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: E qual é o almoço lá, normalmente?

J: Então, lá é tipo, arroz, feijão.

Profa.: É... tem sempre mistura?

J: É.

Profa.: E tem sempre salada também?

E você gosta da comida de lá? É gostosa?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: E a da merenda daqui você come?

J: Às vezes eu como.

Profa.: E quando você come, você gosta? Você acha legal, você acha gostosa?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: Tem alguma comida que você vê na televisão, na internet, que você acha que é bom mas você não come?

J: Então, a maioria que eu vejo na internet...

J: É... é tipo hambúrguer, essas coisas.

Profa.: Assim, do Mac Donalds, essas coisas?

J acena que sim com a cabeça

Profa.: Você vai ao Mc Donalds?

J: Então, por enquanto agora eu não tô indo.

Profa.: Por quê?

J: É... Porque às vezes eu não tenho dinheiro, né, pra ir.

Profa.: Não, você não, seus pais, né? Que levam!

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Mas eles já levaram você ao Mac Donalds?

J: Já levaram 4 vezes.

Profa.: Ah, e você gostou? Achou legal?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Que bom. Você gosta do brinquedinho também?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Que bom. E tem outra comida além do Mac Donalds que você vê na televisão, que você gostaria de comer e não come?

J: Então, é comida japonesa.

Profa.: Comida japonesa?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você já experimentou comida japonesa?

J acena que sim com a cabeça.

J: Muito bom.

Profa.: Você gostou?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você queria comer mais?

J: É, no fim de semana meu irmão sempre come.

Profa.: Põe a máscara.

Profa.: Oi?

J: No fim de semana meu irmão sempre come.

Profa.: Ah, que bom, que bom.

Tá bom, José, você quer falar mais alguma coisa sobre comida?

J acena que não com a cabeça.

Argumentação 2

Meus brinquedos/ brincadeiras

Aluna S

Professora: Oi, S, tudo bem? S, qual é sua brincadeira favorita?

S: Pular corda com a minha irmã

Profa.: Pular corda com a sua irmã? E... você pula corda com a sua irmã dentro de

casa, no quintal de casa, ou na rua?

S: No quintal.

Profa.: No quintal? Você brinca de pular corda todos os dias ou só no final de semana?

S: Final de semana.

Profa.: E assim, você brinca só com a sua irmã?

S: Eu brinco também com a minha amiga e com o meu irmão.

Profa.: E você brinca só no quintal ou às vezes você brinca na rua?

S: Eu brinco no quintal e às vezes na rua.

Profa.: Quando você brinca na rua, tem alguém olhando vocês ou vocês podem ficar na rua sozinhos?

S: Alguém fica olhando a gente pra brincar também de pular corda.

Profa.: Você gosta mais de brincar no quintal ou na rua?

S: No quintal.

Profa.: No quintal? Por que você gosta mais de brincar no quintal?

S: Por causa que no quintal meu tio montou um monte de brinquedo que eu gosto.

Profa.: Ah, vocês colocam os brinquedos no quintal e brincam?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, que legal, S. Muito bom, obrigada, S!

S: Obrigada!

Argumentação 3

Minha escola

Aluno Y

Profa.: Oi Y, tudo bem? Y, eu quero que você me diga o que você gosta na escola

JB?

Y: Eu gosto de brincar, fazer letra de mão, fazer letra de forma, ler, escrever.

Profa.: Y, além disso, de ler, escrever, fazer lição, o que mais você gosta na sua escola? O que deixa você contente e você fala assim: que bom que eu vou para escola!

Y: Eu gosto da aula de educação física, da aula de artes, da aula de inglês, e assim...

Profa.: Y, o que mais, além das aulas, o que você gosta na escola?

Y: Eu gosto de aprender.

Profa.: Y, você sabe ler e escrever?

Y: Sim.

Profa.: Então você já consegue ler o que a professora passa na lousa?

O aluno Y balançou a cabeça que sim.

Profa.: Y, você, em casa, você lê revistinhas, lê livros, em casa?

O aluno Y balançou a cabeça que sim.

Profa.: Y, você gosta que a professora leia histórias para vocês? Você gosta quando a professora lê historinhas?

O aluno Y balançou a cabeça que sim.

Profa.: Y, agora eu quero que você me diga, o que você não gosta na escola?

O que te deixa triste aqui?

Y: As pessoas, as pessoas que se machucam, que sai sangue quando cai, quando briga.

Profa.: Isso acontece onde aqui na escola? Mas em que momento? Na hora do recreio?

Y: Não, na hora da saída.

Profa.: Mas, assim, no recreio, o que você não gosta?

Y: De briga.

Profa.: De briga? E você acha que se tivesse assim, brincadeiras, se tivesse algum brinquedo para vocês brincarem na hora do recreio, você acha que as crianças não brigariam tanto?

Y: Não.

Profa.: Y, você gostaria de ter brinquedos no recreio? Se tivesse um momento de brincar, alguém que estivesse junto, seria legal?

O aluno Y balançou a cabeça que sim.

Profa.: Y, me fala mais alguma coisa sobre a escola, o que você gostaria de falar sobre a escola?

Y: Nada.

Profa.: Então tá bom, obrigada, Y.

Quadro 2 Vocabulários, em português/inglês, elaborados durante as aulas

Vocabulário	Vocabulary
Minha alimentação	My daily food
Arroz	Rice
Banana	Banana
Batata frita	French Fries
Café	Coffee
Carne	Meat
Chocolate	Chocolate
Feijão	Bean
Frango	Chicken
Hambúrguer	Hamburger
Laranja	Orange
Leite	Milk
Maçã	Apple
Macarrão	Pasta
Margarina	Margarine
Ovo	Egg
Pão	Bread
Salada	Salad
Salsicha	Sausage
Sopa	Soup
Suco	Juice

Vocabulário	Vocabulary
Meus brinquedos e brincadeiras	My toys and games
Amarelinha	Hopscotch
Boneca	Doll
Bebê recém-nascido	Reborned Baby
Cobra-Cega	Blind Man's Bluff
Carrinho	Car
Corre-Corre	Run Far Away
Corre-Cotia	Run Around
Dinossauro	Dinosaur
Esconde-Esconde	Hide and Seek
Estátua	Freeze Tag
Estoura-Balão	Balloon exploded
Boneco do Homem de Ferro	Iron Man (Action Figure)
Boneco do Hulk	Hulk (Action Figure),
Boneca da Frozen	Frozen Doll
Passa-Anel	Pass the Ring
Passaporte	Passaport
Pega-Pega	Catch up
Pula-Corda	Jump rope
Unicórnio	Unicorn
Videogame	Videogame

Vocabulário	Vocabulary
Minha escola	My school
Agenda	Schedule
Apontador	Pencil sharpner
Borracha	Eraser
Caderno	Notebook
Canetinhas	Colored pen
Cola	Glue
Diretora	Principal
Estojo	Pencil case
Estudante	Student
Lápis	Pencil
Lápis de cor	Colored pencil
Livro	Book
Lição de casa	Homework
Mochila	Schoolbag
Professora	Teacher
Recreio	School recess
Régua	Ruler
Sala de aula	Classroom
Tesoura	Scissors
Uniforme	Uniform

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Análise da pesquisa

De acordo com Freire (2017), somente o ser humano é capaz de transcender, o que permite auto objetivar-se, e, a partir daí, reconhecer, em outros seres humanos, órbitas existenciais diferentes. Para o autor, o conhecimento compartilhado parte das relações horizontais que dá, a todos, a chance de se expressarem, o aluno aprendendo com o professor e o professor aprendendo com o aluno, entendendo que não há docência sem discência, que as duas se explicam, e que é por meio dessa dinâmica que docente e discente sabem os sentidos das palavras que leem e escrevem porque elas estão sempre ligadas aos seus posicionamentos sociais, econômicos e culturais.

Para Franco (2018), a linguística descreve o funcionamento da língua para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolinguística, enquanto a Análise de Conteúdo procura conhecer o que está atrás das palavras. A autora aponta a importância de iniciar a análise a partir da mensagem, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. Para a autora, essas mensagens trazem consigo condições e contextos de quem as produz e são carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, sendo necessário considerar não somente o conteúdo observável à primeira vista, mas também o que está oculto em toda complexidade que acompanha essas mensagens.

A análise da pesquisa “Vocábulo no mundo e com o Mundo” desenvolveu-se através de um processo contínuo durante as aulas, pela observação direta da pesquisadora, no acompanhamento das ocorrências e das intercorrências acontecidas em sala de aula, da apropriação das palavras por cada aluno, da sua capacidade de falar criticamente sobre suas escolhas, de reconhecê-las como parte integrante de sua realidade imediata e de saber que elas também fazem parte do aprendizado dos conteúdos programáticos de Inglês.

Ao iniciar a análise da pesquisa, é necessário informar que esta foi orientada, segundo Franco (2018), a partir da minha intencionalidade, perante a pesquisa e por minhas competências, teórica e prática, desenvolvidas ao longo dos 23 anos em que atuo como educadora.

Esta análise fundamenta-se a partir de Franco (2018), que considera a Análise de Conteúdo um conjunto de técnicas analíticas de comunicação, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo analisado, e das mensagens, de forma ampla, oferecendo parâmetros para o tratamento de dados de uma pesquisa acadêmica; fundamenta-se, também, a partir do conceito de discência, em Freire (2018b), em que o respeito ao educando, e a suas mensagens, é uma atitude ética-dialógica.

A partir dessas orientações, procurei fazer com que esta análise fosse a mais clara possível e que a voz dos alunos/participantes fizesse parte de todas as etapas, formando, com as minhas reflexões, um acordo dialógico.

A apropriação dos conteúdos desenvolvidos

Em um primeiro momento, os alunos entenderam que deveriam falar sobre alimentos saudáveis, pois foram nomeados os nomes de muitas frutas, legumes e verduras, pouco sendo falado sobre comidas do dia a dia. Após uma nova explicação sobre a atividade, os alunos enunciaram palavras representativas dos alimentos consumidos cotidianamente.

Como atividade complementar ao tema, foi perguntado, aos alunos, sobre a merenda que eles consomem na escola, e nas ONGs que muitos frequentam no contraturno escolar. A maioria reportou que comem e que gostam, poucos falaram que não gostam e não consomem essa alimentação suplementar.

Os alunos ilustraram, coloriram e grafaram os nomes dos alimentos, enunciados por eles, de forma satisfatória e com um bom entendimento da proposta. Quando, ao término da aula, uma aluna dirigiu-se até a professora e disse: – Você e a minha tia da classe são as minhas tias da escola favoritas!

Percebi que a atividade proposta foi bem aceita pelos alunos; reunidos em pequenos grupos, com três ou quatro, rapidamente colocaram as palavras geradas em ordem alfabética. A aula estendeu-se para a leitura da grafia das palavras. Com a ajuda de alguns alunos, que já estão lendo, houve uma ação para que os outros pudessem fazer o mesmo, começando com a leitura das letras da palavra, depois as sílabas e por último a palavra inteira.

Os alimentos citados estão separados a título da grafia dos mesmos, em ordem alfabética, mas cada criança montou sua refeição preferida. Os alunos gostaram dessa dinâmica e pediram que fizéssemos mais uma rodada de leitura das palavras geradas por eles, sendo que a segunda leitura foi, aparentemente, mais fácil, pois aconteceu de forma mais agilizada e rápida. Ao reforçar o conteúdo alimentação, houve uma melhor apropriação das palavras geradas pelos alunos; percebi, também, que, ao reforçar a leitura da lista de palavras em ordem alfabética, os alunos mostraram-se mais interessados no tema e a leitura deu-se de forma mais rápida e agilizada, para a grande maioria deles.

Em um segundo momento, transcrevi para o inglês as palavras geradas pelos alunos e já transcritas em ordem alfabética, em português; essa dinâmica foi

recebida, por alguns alunos, como um complicador no entendimento do vocabulário. Esses alunos relataram suas constatações ao perceberem que a palavra em inglês não iniciava com a mesma letra da palavra em português, destacando as que iniciavam: Banana - Banana, Café - Coffee, Chocolate - Chocolate, Salada - Salad, Sopa - Soup.

Os alunos perceberam, também, a diferença no escrever e no falar, tendo como base a pronúncia das letras em português. Eles perceberam que as palavras, em inglês, não seguiam a mesma regra da pronúncia das palavras em português. Essa observação foi feita a partir do entendimento, da maioria dos alunos, entre som e letra, tendo como suporte a fonética em português. Exemplo: *rice*. Lemos, foneticamente, em português [r i s e] mas a pronúncia adequada, em inglês é [ˈr ai s].

Percebi que, durante o círculo de conversa, os alunos se apropriaram, satisfatoriamente, do conteúdo trabalhado: alimentação. Os alunos refletiram sobre suas escolhas, reviram suas ilustrações. A maioria dos alunos reconheceu suas palavras geradoras, em português e em inglês, no vocabulário desenvolvido em sala de aula.

A última etapa do conteúdo *alimentação* cumpriu-se como forma de finalizar a espiral do processo de ensino-aprendizado.

A espiral de ensino deu-se na seguinte sequência de procedimentos e atividades:

Roda de conversa;

Palavras geradoras;

Ilustrações representativas;

Grafia em português/inglês;

Ordem alfabética, em português/inglês;

Título do vocabulário, em português/inglês;

Roda de conversas.

Percebi que os alunos assimilaram bem a proposta da atividade, pois perceberam que se tratava da mesma dinâmica com a qual iniciaram o conteúdo desenvolvido anteriormente. Os alunos enunciaram o seu brinquedo e a sua brincadeira favorita, mencionando onde, quando, com quem e com que frequência brincavam.

Percebi, por parte dos alunos, que assim como assimilaram rapidamente a atividade sobre a escolha da palavra, do mesmo modo reconheceram que essa dinâmica, de ilustrar a palavra, se assemelhava a que já havia sido desenvolvida, no tema gerador anterior, finalizando rapidamente a atividade.

Um desvio de percurso no tema gerador brinquedos e brincadeiras

Com disponibilidade de tempo, a professora escreveu a palavra Brinquedo, na lousa, e pediu que levantassem a mão aqueles que sabiam ler aquela palavra. Foi percebido que poucos levantaram a mão. Pedi que ficassem em silêncio e que deixassem falar os que não estavam conseguindo ler a palavra.

Iniciei a leitura a partir da estratégia utilizada nas aulas anteriores em que foi feita, primeiramente, a leitura das letras, seguido da leitura das sílabas e terminando com a leitura da palavra. Percebi que essa estratégia não resultou na leitura satisfatória da palavra porque ela se inicia com uma sílaba complexa: BRIN.

Utilizei uma outra estratégia, iniciando a leitura pela última sílaba. A sílaba DO foi rapidamente reconhecida pelos alunos. Continuando a estratégia, percebi que os alunos sabiam que a palavra começava pela letra B, mas não conseguiam fazer a leitura da sequência das letras que vinham após a letra B.

Parti para a leitura da sílaba do meio QUE, mas a maioria também não conseguiu ler. Lembrei, aos alunos, que aquela sílaba era a mesma que iniciava a palavra QUEIJO. Quando os alunos fizeram a associação da sílaba QUE com a mesma pronúncia inicial da palavra QUEIJO, pedi que lessem essa sílaba juntamente com o final da palavra, formando as sílabas QUEDO. Nesse momento, a maioria dos alunos conseguiu, a partir da letra inicial da palavra B, associar as duas sílabas finais, e cada um deles leu a palavra BRINQUEDO, mesmo com a dificuldade. Assim como assimilaram rapidamente a atividade sobre a palavra escolhida, e da ilustração, do mesmo modo os alunos reconheceram que essa dinâmica, de colocar as palavras em ordem alfabética e de elaborar um vocabulário, se assemelhava às que já haviam desenvolvido, finalizando rapidamente as atividades.

Percebi que o conteúdo programático brinquedo/brincadeira foi mais receptivo e aprovado pelos alunos, entendendo tratar-se de um tema mobilizador da atenção por parte das crianças. A roda de conversa aconteceu de forma mais dinâmica e participativa, em razão da boa aceitação do conteúdo, e, por pedido dos alunos, fiz uma aula extra para tratar do “brinquedo” mais utilizado pelas crianças, o celular.

Com a apropriação da classe com relação às etapas do protocolo já desenvolvidas nos conteúdos programáticos: alimentação e brinquedos /brincadeiras, os alunos cumpriram, sem muitas dificuldades, as etapas referentes ao levantamento vocabular, às ilustrações, à ordem alfabética e à elaboração do vocabulário.

Como forma de reforçar a espiral do processo de ensino-aprendizado, fiz a análise sob o ângulo da subjetividade dos participantes da pesquisa e os desdobramentos dos conteúdos programáticos em relação à internalização e a apropriação dos mesmos, pelos alunos.

Processos de mediação e subjetivação

Na aplicação da pesquisa, quando coloquei em prática o protocolo para o desenvolvimento das atividades, em cada aula, percebi que os conteúdos programáticos desenvolvidos anteriormente, e a partir de atividades descontextualizadas, não faziam parte, em sua maioria, dos repertórios linguísticos dos alunos, sendo memorizados de forma tênue e breve, sem a esperada apropriação dos mesmos, por parte dos alunos.

Entendemos que a internalização dos conteúdos programáticos escolares se dará a partir de práticas educativas críticas que os relacionem aos conhecimentos prévios, já internalizados pelos alunos, na medida em que estabeleçam relações causais que auxiliem a criar condições objetivas e subjetivas a essas novas internalizações, ampliando, assim, além dos conteúdos específicos da língua inglesa, suas capacidades intelectuais. Em sala de aula, no processo de constituição de sentidos, quando o grupo classe não desenvolve, de forma participativa e ativa, as atividades que envolvem palavras e seus significados, percebemos que isso acontece porque essas palavras não estão relacionadas às suas realidades, de forma determinada e concreta, não havendo, assim, a mobilização interna necessária para que esse aprendizado aconteça.

É através das atividades, desenvolvidas em nossas relações sociais, que formamos nosso psiquismo, sendo a consciência uma qualidade do psiquismo, que demonstra nossa ação consciente no mundo, e a personalidade uma manifestação desses processos entre o nosso exterior e interior, ora reiterando nossas características, ora acrescentando novas formas de ser.

Com Gonçalves e Bock (2009), entendemos que é através de práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas, na escola, que podemos, enquanto educadores, promover as internalizações necessárias e apropriadas para os diferentes níveis de aprendizado do grupo classe, entendendo as dinâmicas que envolvem esses processos.

Nesse contexto, quando os educandos, as crianças, mostram-se carinhosas e interessadas nos diálogos sobre os conteúdos propostos, isso demonstra que estão acontecendo movimentos e deslocamentos às zonas de desenvolvimento

iminente desse grupo classe, saindo dos conteúdos da língua inglesa, que já dominam para novos aprendizados. Nesse aspecto, segundo Gonçalves e Bock (2009), as mobilizações internas, a qualidade dos arranjos e rearranjos que esses educandos estão fazendo em seus psiquismos, vão depender das condições objetivas geradoras dessas mobilizações, sendo, essa situação, como um todo, que afetará e tencionará os sentidos, não necessariamente ligadas à situação específica estimuladora, mas àqueles sentidos que, pela emoção, foram acionados.

A partir desses apontamentos, podemos afirmar que a educação escolar incide, também, na personalidade do educando pelo fato de que os processos educativos, na escola, ajudam a desenvolver, além da apropriação dos conteúdos programáticos de cada disciplina escolar, a constituição de um indivíduo único e humanizado.

Sabendo que ensinar e aprender são atividades especificamente humanas e que na escola educadores e educandos, a partir de experiências e práticas, ensinam e aprendem através de diferentes signos, necessidades, motivações, sentidos e significados, nesses termos, o papel da mediatização/mediação vai além de auxiliar o educando a desenvolver um conhecimento genérico do mundo, pois ajuda a desenvolver e a ampliar os processos mentais que nos tornam cada vez mais civilizados e marcados pela cultura.

Quadro 3 Aplicação da professora e a análise da pesquisadora

	Relato da professora	Relato da pesquisadora
alimentação	Durante as aulas, a professora teve por objetivo de fazer o levantamento vocabular dos estudantes com relação ao conteúdo programático: alimentação.	A pesquisadora percebeu que, durante os círculos de conversa, os alunos aprenderam satisfatoriamente do conteúdo.
Brinquedos e brincadeiras	Durante as aulas, a professora teve por objetivo fazer com que os alunos/participantes percebessem a grafia das palavras geradoras, em português, do conteúdo: brinquedos e brincadeiras.	A pesquisadora percebeu que a professora fez uma aula extra para tratar do “brinquedo” muito utilizado pelas crianças, o celular. Nessa aula, foi constatado que o “brinquedo” mais utilizado pelos alunos/participantes é o celular, e mais especificamente a rede social Tik Tok.
Minha escola	Durante as aulas, a professora propôs atividades para que os alunos/participantes refletissem sobre a escola, os professores, os colegas e sobre as dinâmicas que acontecem no ambiente escolar.	A pesquisadora percebeu que o desenvolvimento do conteúdo: minha escola, mobilizou comportamentos da maioria dos alunos para falar sobre os amigos, sobre o que não gosta na escola, sobre as diferentes disciplinas e seus professores e a comparação entre a escola e as instituições assistenciais que frequentam no contraturno.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Categorização da pesquisa

Começo esta reflexão sobre minha docência, minhas práticas pedagógicas e sobre a compreensão e aceitação dessas práticas pelos alunos, documentada com o diário de campo, com os portfólios individuais dos alunos e embasada pelo desenvolvimento dos conteúdos programáticos: *alimentação; brinquedos e brincadeiras e minha escola*. Essas reflexões compõem a categorização da pesquisa.

Essas reflexões compõem a categorização da pesquisa. Segundo Franco (2018), ao terminar a análise de conteúdo, chega-se a uma classificação chamada categorização, um processo de classificação de elementos constitutivos por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Como critérios de análise para a categorização da pesquisa, utilizo, segundo Franco (2018), as mensagens enunciadas por mim, registradas no diário de campo que redigi no decorrer da aplicação da pesquisa, e pelos alunos/participantes, em seus portfólios.

Utilizo, também, como referencial teórico, o conceito de docência, segundo Freire (2018b), no qual está situada a pesquisa. Outro elemento importante para a categorização da pesquisa, segundo Franco (2018), é a bagagem teórica do pesquisador para a produção de inferências. Destaco também a minha experiência de quinze anos, somente na rede municipal pública de ensino, da cidade de Santos, enquanto especialista em língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendo ser importante apresentar, detalhadamente, o plano de análise e interpretação dos dados da pesquisa, segundo Franco (2018), a fim de chegar aos objetivos gerais delineados, na proposta inicial, que são os de identificar as dificuldades pelas quais passam professor e alunos em suas práticas escolares, e, a partir daí, propor procedimentos e práticas pedagógicas que os auxiliem em seus processos de ensino-aprendizagem.

Após a aplicação dos conteúdos programáticos *alimentação; brinquedos e brincadeira; minha escola*, percebi, enquanto pesquisadora, que docente e discentes estão em relação, um constitui o outro, no ensino e na aprendizagem, formando uma espiral onde, segundo Freire (2018b), cada vez que um novo

conhecimento é construído, inicia-se o próximo ciclo, e esse é um momento único entre docente e discente. O autor denomina esse momento como *didiscência*, momento que revela e exalta a inseparabilidade entre educador e educando no processo de ensinar-aprender.

Enquanto pesquisadora, percebi que Freire (2018b) fornece subsídios, a partir do conceito da *didiscência*, para o desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com uma educação horizontal, dialógica e problematizadora.

Enquanto pesquisadora, percebi que a experiência da realidade imediata, dos educandos, pode tornar-se parte dos conteúdos programáticos quando adaptadas aos currículos oficiais de ensino que regem a escola pública na qual estamos inseridos.

Enquanto pesquisadora, procurei encontrar procedimentos e maneiras para trazer as experiências sociais, as falas e as impressões dos alunos para as atividades específicas de cada etapa/momento das aulas, para que, dessa forma, o ensino e a aprendizagem pudessem acontecer de forma crítica e contextualizada.

Categoria 1

A apropriação, pela professora, das práticas pedagógicas

Freire (2018b) elenca alguns comportamentos que um educador necessita possuir para que, com responsabilidade, com postura crítica, rigorosidade metódica e respeito aos saberes dos educandos, possa iniciar os diálogos tão necessários ao ensino-aprendizado emancipatório.

O autor aponta aos docentes algumas atitudes que podem auxiliá-los, como, por exemplo, ao afirmar que ensinar exige pesquisa, rigorosidade metódica e reflexão sobre a prática, exige respeito à autonomia do ser do educando, exige escuta, bom senso, alegria, generosidade, comprometimento, esperança, curiosidade, mas também exige autoridade, tomada de decisão, convicção de que a mudança é possível e a compreensão de que ensinar é uma forma de intervir no mundo.

Um educador consciente das suas responsabilidades sobre seus ensinamentos e as aprendizagens sabe que educar para uma ordem social diferente é ajudar o seu educando a se tornar uma pessoa desalienada e ao mesmo tempo fazedora da sua própria História, aprendendo a dizer a sua palavra e sabendo que não há educação sem crítica, que não há neutralidade, que tudo é política. Com esses entendimentos podemos pensar em transformar, com lutas constantes, o mundo, pela educação.

As reflexões desenvolvidas a partir desta pesquisa me deram o real entendimento do conceito de discência, em Freire (2018b), quando, por diversos momentos, percebi que o aluno não me via apenas como a professora de Inglês, mas também como uma adulta a qual poderiam reportar-se para expor suas dificuldades e para contar suas vivências acontecidas em outros ambientes além do escolar.

Percebi o efetivo desenvolvimento do conceito de discência nos abraços espontâneos que recebi ao adentrar o pátio da escola para fazer fila e levá-los à classe, nos diversos pedidos para mediar conflitos entre eles, nos diversos pedidos para amarrar os cadarços dos tênis e de, algumas vezes, dizerem que eu estava bonita.

Percebi que essas manifestações só acontecem quando conseguimos enxergar o aluno real, com toda sua história pessoal, permeada pela social, econômica e cultural, que carregam nos pequenos gestos de amorosidade, e nos gestos de agressividade.

Com esta pesquisa-formação, baseada na didiscência freireana, finalmente consegui entender uma frase, do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago, e que sempre me intrigou pois sabia que havia nela algo mais profundo e emancipatório, mas que ainda não conseguia alcançar. “é necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998).

No conto em que se encontra essa reflexão, um homem tenta sair em busca de uma ilha desconhecida, mas se depara com as dificuldades para tal intuito quando precisa construir um barco e de uma autorização do rei, esbarrando, assim, em entraves burocráticos para concluir seu propósito.

Em uma análise inicial, entendia ser óbvio ter que sair de um espaço, onde não conseguimos dimensioná-lo, e afastar-se para percebê-lo em sua forma e tamanho, enfim, como um todo. Reconhecia ser a frase uma metáfora para uma reflexão mais profunda de si, de autoconhecimento e auto entendimento. O que não sabia era: como fazer? Como sair de mim para me ver, pessoal e profissionalmente?

Assim como a personagem que deseja sair em busca do desconhecido, não pensando nas dificuldades que poderá encontrar, queria, também, encontrar a minha ilha. No conto, a personagem encontra forças na esperança para não desistir do seu intento, o que me fez lembrar as palavras de Paulo Freire:

“... é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 2013).

Com o desenvolvimento desta pesquisa, percebi que ter esperança é compartilhar das ideias de Saramago (1998) e Freire (2004), porque, ao entender

que a esperança guiou a personagem em busca de algo desconhecido, mas que o inquietava, o movia, o convocava, percebi que, também, se passava em mim.

Foi no desenvolvimento da pesquisa-formação e principalmente apropriada do conceito freireano da dodiscência que consegui achar este caminho de ida e de volta de mim mesma. Como pesquisadora, experimentei me ver como professora, ver meus preconceitos, meus prejulgamentos, meus equívocos. Vi também um olhar, que sempre tive, de abertura às realidades imediatas dos alunos, mas que sempre esbarrava na explicação, aplicação e avaliação dos conteúdos programáticos para cada ano/série que lecionava, nunca encontrando tempo para conversas e até mesmo para amenidades, que dão leveza e alegria às aulas.

Ao final do conto, a personagem chega à conclusão de que tão importante quanto chegar ao lugar almejado, no caso, a ilha, é também o de entender o processo que se dá nessa busca, ou seja, a construção do barco, o pedido de autorização ao rei, o planejamento. Da mesma forma, percebo que o processo pelo qual passei na aplicação desta pesquisa está sendo tão importante quanto a sua finalização e a análise. Percebo que a chegada à ilha, ao continente, que é o pensamento de Paulo Freire, em um barco chamado dodiscência, está trazendo um grande amadurecimento pessoal e profissional.

Acredito que esta pesquisa me deu, para além de uma percepção maior sobre a instituição pública, na qual trabalho, e das normativas e currículos que a regem, uma chave para me entender enquanto educadora, enquanto pessoa inserida em um contexto histórico maior, capitalista neoliberal, onde percebo injustiças e indiferenças que desarticulam mudanças e que promovem a alienação e culpabilização dos mais frágeis socialmente.

Percebo, e meus alunos também, que mudei minha visão sobre a relação professora/alunos, sobre o ensino público, sobre a escola pública e principalmente sobre o ensino da língua inglesa, e agradeço as oportunidades que tive para essas mudanças. Espero contribuir, com esta pesquisa, para que outros professores promovam em si mudanças, as quais acharem necessárias, pois entendo ser sempre de cunho particular e individual. Espero que a pesquisa

indique, aos professores, alguns caminhos para que ajudem seus alunos a construir, dentro de si, um mundo mais justo, acessível e inclusivo.

Categoria 2

A apropriação, pelos alunos, dos conteúdos programáticos

Um estudante ao iniciar o Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de Santos, com frequência regular e sem reprovação nos ciclos, passa cinco anos assistindo uma aula de inglês por semana, do primeiro ao terceiro ano, e duas aulas, do quarto ao quinto ano nesse período, esse estudante deveria apropriar-se dos repertórios linguísticos básicos da língua inglesa de forma autônoma e crítica e estar apto a iniciar o aprofundamento desse idioma, e de sua cultura, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse processo de aprendizagem da língua inglesa, é muito importante que esse estudante tenha seus repertórios linguísticos respeitados e representados nas atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando a língua inglesa como forma de ampliação vocabular e, ao mesmo tempo, como forma de ampliação da sua capacidade de entendimento de um mundo de múltiplas culturas e interações.

Ao iniciar a pesquisa, percebi que, para os alunos, o vínculo professor-aluno era permeado por insegurança e desconfiança; percebi que, mesmo iniciando o Ensino Fundamental-anos iniciais, os alunos já possuíam a ideia de que é o professor que ensina a lição e os alunos apenas escutam e executam os comandos. Esse comportamento foi constatado quando grande parte dos alunos, ao término da explicação, perguntava se poderia iniciar a atividade. Dessa experiência, percebi que aprenderam, de forma condicionada, a não questionar, a não tirar dúvidas, esperando apenas o comando para iniciar a execução e que, ao final, a atividade estaria certa ou errada.

Ensinar crianças que já estão condicionadas a tal comportamento foi desafiador e demandou um grande esforço para tornar as aulas de inglês contextualizadas e dialogadas, sendo importante pontuar, também, que os alunos se encontram em fase de alfabetização em sua língua materna. Nessa realidade de sala de

aula, os tempos individuais de aprendizado mostraram as desigualdades presentes na instituição educacional escolar pública.

Ter como ponto de partida a fala dos alunos participantes (sujeitos) construída nas relações e interações com a pesquisa, foi um esforço interpretativo que necessitou de um suporte teórico-metodológico de análise encontrado nas categorias mediação e sentido/significado, auxílio para revelar a constituição de seus enunciados. Esse processo analítico me aproximou, enquanto pesquisadora, da subjetividade que constitui esses estudantes enquanto sujeitos, em um determinado contexto social, em uma determinada escola e em um determinado grupo classe, dando visibilidade, assim, à dimensão subjetiva que constitui suas realidades.

O aluno, do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental-anos iniciais, das escolas municipais da cidade de Santos, e segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019), tem, como objetos de conhecimento, entre outros, os conteúdos programáticos: alimentação, brinquedos e brincadeira, objetos escolares e ambiente escolar. Estes repertórios linguísticos são desenvolvidos a partir do livro didático, utilizado como apoio ao desenvolvimento do ensino da língua inglesa, Youtabbie Book 1 e Youtabbie Book 2.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebi que os livros didáticos não valorizam o saber construído pela experiência dos estudantes, denominado por Freire (2018b) como “saber de experiência feito”. Percebi, também, que os alunos não se veem representados em suas realidades sociais, econômicas e culturais, nesses livros.

Com os dados coletados e analisados segundo Franco (2018) e com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem a apropriação dos conteúdos programáticos da língua inglesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, faço os seguintes apontamentos:

Que nomeando a si, aos outros e a realidade, vivenciada no âmbito familiar, escolar e social, o aluno aprende mais do que os repertórios lexicais básicos, da língua inglesa; ele aprende a reconhecer o seu lugar, e o lugar do outro, na escola, seu mundo de aprendizagem.

Que é importante desenvolver práticas pedagógicas que ajudem os estudantes a contextualizarem suas realidades imediatas nos conteúdos programáticos da língua inglesa, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019), de forma participativa, privilegiando o diálogo e a escuta como estratégias guias, transformando os saberes empíricos em saberes sistematizados e inseridos no planejamento anual.

Que o despertar da curiosidade e da criticidade do aluno demanda, também, da sua responsabilidade sobre sua escolarização.

3.6 Considerações finais

Dou início às considerações finais relatando que antes de aplicar a pesquisa, fiz uma revisão bibliográfica estruturada a partir da historicidade dos processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa, no Brasil, a partir do início do século XIX, mais especificamente a partir de 1809, quando D. João VI determinou a abertura das cadeiras de aritmética, álgebra, geometria e língua inglesa, no iniciante sistema educacional brasileiro, indo até a homologação do Currículo Santista, em 2019, que definiu o conjunto de aprendizagens essenciais, estabelecendo competências e habilidades para o aprendizado da língua inglesa na rede municipal de ensino da cidade de Santos.

Nesse percurso, dei atenção às leis, às normas e às diretrizes que balizaram e balizam o ensino do idioma, no país, criticando especificamente a BNCC (BRASIL, 2017), quando atribui à língua inglesa o status de língua franca. Continuei fazendo considerações acerca do sistema educacional público brasileiro quando apresenta falhas na tarefa de ensinar àqueles que o adentram, igualando-os e esperando de todos, sob o manto da neutralidade, o mesmo desempenho.

Essa revisão bibliográfica trouxe à consciência que auxiliar os alunos a representarem seus mundos em palavras de uma outra língua, no caso a língua inglesa, era desafiador e complexo, entendendo que a educação bancária, Freire (2018b), prática que silencia e aliena os estudantes em seus processos de escolarização, não reconhece que o ato de ler e escrever são resultados de processos intelectuais intencionais, desenvolvidos a partir do movimento dialético entre suas objetividades e subjetividades.

No plano curricular, percebi que planejar aulas que, ao mesmo tempo, seguissem as normativas, segundo a BNCC (2017), o Currículo Santista (SANTOS, 2019), os livros didáticos “Youtabbie, book one/two”, e que trouxessem as realidades diversas, do grupo classe, demandaria uma profunda reflexão sobre minhas práticas pedagógicas. Não esquecendo das responsabilidades inerentes a minha profissão e ao cargo que ocupo, tentei encontrar e reunir pontos de convergência entre BNCC/Currículo Santista/Livros didáticos, o que me fez entender ser importante ir ao encontro, participar

ativamente, e com objetividade, dos acontecimentos ocorridos nas aulas, nas dinâmicas que se expressam, de forma única, na singularidade, no ritmo, no tempo e na personalidade de cada participante/aluno. Ao refletir sobre essas implicações e impactos, no ensinar e no aprender a língua inglesa, sobretudo na escola pública, considere os aspectos político-educacionais, entendendo que o diálogo, na relação professor-aluno e nos processos de ensino-aprendizagem evita e descarta a educação bancária, as práticas mecânicas e as técnicas para instrumentalização do idioma.

Para elaborar as considerações finais da pesquisa fiz, também, um exercício de separação entre a professora de inglês regente de classe, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e da pesquisadora mestranda em Psicologia e Políticas Públicas, na Universidade Católica de Santos. Esse exercício não foi fácil, pois muitas vezes confundi as impressões da professora com as constatações da pesquisadora. Separar esses dois processos, aplicação e análise, que caminharam juntos, mas com objetivos diferentes, fez, em mim, um novo realinhamento sobre a relação professora/escola pública; professora/anos iniciais do Ensino Fundamental; professora/processos de ensino-aprendizagem; professora/ensino do idioma inglês, principalmente professora/alunos.

Enquanto professora, apliquei o protocolo, sistematizando os conteúdos programáticos: minha alimentação/ meus brinquedos/brincadeiras;/minha escola, que compuseram os planos de aula dessa experiência; identifiquei e acompanhei os níveis de desenvolvimento atual, nos quais os educandos estavam inseridos, assim como o contínuo desenvolvimento em direção às zonas de desenvolvimento iminentes.

Parti, junto com os alunos, de suas realidades, de suas palavras, que compunham seus universos vocabulares, contextualizando-as, tornando-as conscientes, podendo, a partir delas, perceberem outras realidades possíveis, inéditos viáveis, conforme Freire (2018b). Continuando esse percurso dialógico, fomos das palavras escolhidas e refletidas em Língua Portuguesa para a Língua Inglesa, transcrevendo-as, e fazendo com que percebêssemos o quanto podem ser amplas e diversas as significações de um mesmo vocábulo, entendendo que é pela apropriação crítica da unidade base do discurso, que é a palavra, que podemos iniciar a conscientização sobre nossos pensamentos, falas e

intenções. Segundo Freire, pronunciar as próprias palavras não é privilégio de algumas pessoas, mas um direito de todos. Nesse sentido, a pedagogia freireana, na escola, desenvolve e amplia a consciência crítica, elegendo a contextualização e a interação entre todos os que a adentrem, opondo-se à educação bancária. (FREIRE, 2018a)

Neste aspecto, segundo Bock e Gonçalves (2001), a mobilização interna e a qualidade dos arranjos e rearranjos vão depender do momento do sujeito e das condições objetivas geradoras da mobilização, sendo esta situação, como um todo, que afetará e tencionará algumas zonas de sentidos, não necessariamente ligadas à situação específica estimuladora, mas àqueles sentidos que, pela emoção, foram acionados, sendo esses sentidos construídos ao longo da história do sujeito, a partir de situações outras, com outros apelos cognitivos e afetivos.

Enquanto professora/pesquisadora, que foi ao encontro de propostas educacionais que proporcionassem uma aprendizagem crítica, emancipatória, encontrando-as no conceito freireano de *discênci*a, nesses termos, concluo a pesquisa, de maneira consciente, crítica, alegre e com os olhos que aprenderam a ver a boniteza existente na educação libertadora, afirmo que:

Ensinar e aprender as próprias palavras é formular os próprios repertórios linguísticos e conseqüentemente narrar as próprias experiências, as próprias lembranças, as próprias histórias, tornando-as cada vez mais refletidas e mais próximas da realidade de cada um.

Ensinar e aprender a dizer as próprias palavras, com reflexão e criticidade, é saber-se parte e autor de um processo individual e histórico que estão em constantes mudanças.

Ensinar e aprender a dizer as próprias palavras é estar no mundo e com o mundo, é estar consciente da sua realidade, transformando-a, recriando-a, humanizando-a.

3.7 Produtos da pesquisa

Para iniciar mudanças de paradigmas do ensino-aprendizagem, no sistema de ensino público brasileiro, é preciso pôr em prática modelos pedagógicos que se complementem e que se reforcem no decorrer desse processo; é preciso desenvolver práticas que incorporem os saberes dos alunos no planejamento dos conteúdos programáticos; é preciso desenvolver a horizontalidade educacional, a contextualização desses conteúdos propostos, a reflexão e a criticidade, constantes, do professor e dos alunos, sobre suas palavras e atuações, em sala de aula, para que percebam, segundo Freire, a dialogicidade que os une, sabendo que: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2018 a ou b).

Freire afirma que, durante o processo dialogal, educador e educandos perceberão, ao trabalhar com temas geradores e palavras geradoras vindas das suas realidades imediatas, contradições que envolvem suas atuações em sala de aula, em suas casas e em suas comunidades, começarão a reconhecer muitas situações que oprimem suas vidas e que lhes parecem intransponíveis e sem solução.

Essas possibilidades educacionais podem desenvolver uma educação para uma vida mais sustentável, uma educação para inéditos possíveis, para futuros possíveis onde as incertezas sociais, políticas, econômicas e climáticas de hoje possam transformar-se em um mínimo de equilíbrio entre o planeta e as pessoas que o habitam (FREIRE, 2018b).

A partir da pesquisa que ora termino, e entendendo ser ela apenas uma pequena contribuição, uma análise do pensamento freireano, apresento, ao final, produtos que podem pôr em prática os apontamentos e as conclusões advindos desta pesquisa; proponho, portanto, um protocolo de ensino contextualizado e crítico e uma caixa de aprendizagem contextualizada e crítica, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertando à Secretaria de Ensino da rede municipal de ensino da cidade de Santos, São Paulo.

Oferto os produtos da pesquisa, no intuito de que sejam explorados e apropriados, o protocolo e a caixa, por diferentes comunidades escolares; sugiro que, com o uso contínuo deles, os professores mediadores que deles venham a se utilizar, que registrem os vocabulários desenvolvidos em um site a ser criado, formando, assim, um repositório digital da caixa, que poderá ser acessado e consultado por um maior número de pessoas.

Proposta de um protocolo de ensino contextualizado

Ensinar a língua inglesa em escolas públicas nos coloca, enquanto professores, em uma complexa tarefa quanto a elaborar planos de curso e de aulas que incluam as normativas da BNCC (BRASIL, 2017), os conteúdos programáticos do Currículo Santista (SANTOS, 2019), e as atividades dos livros didáticos, não encontrando práticas pedagógicas que incluam, também, as realidades imediatas e as vivências socioculturais do grupo classe.

Nesse sentido, e refletindo sobre as dificuldades pelas quais passam professor e alunos em seus processos de ensino-aprendizagem, apontadas e refletidas nesta pesquisa, trago uma proposta de aprendizagem de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma proposta de ensino horizontal, dialógico e contextualizado, explicitada e explicada no protocolo de ensino, que guia e auxilia os planos de aula com os quais desenvolvi os conteúdos programáticos na pesquisa.

O protocolo é constituído de cinco aulas, sendo acrescentada mais uma aula, se houver a necessidade de interagir e dialogar, individualmente, com o aluno, sobre a escolha de suas palavras e seus argumentos sobre essa escolha. Cada aula segue um percurso didático, sendo constituído por: roda de conversa, para o levantamento vocabular; grafia das palavras, em português; ordem alfabética; transcrição para a língua inglesa; roda de conversa para a socialização do aprendizado e, se necessário, a argumentação individual do aluno. Esse protocolo convoca professor e alunos para uma reflexão sobre seus enfrentamentos e responsabilidades diários na tarefa de ensinar e aprender, inseridos sobretudo em escolas públicas.

Etapas do protocolo de ensino-aprendizagem

Etapa 1

Roda de conversa sobre o conteúdo programático a ser estudado

O professor coordena uma roda de conversa, com o objetivo de levantar o universo vocabular dos alunos; uma regra é a de que não pode haver palavras repetidas.

Etapa 2

Grafia das palavras, em português

O professor grafia as palavras em português e pede que façam, em uma folha sulfite, individualmente, a ilustração e a escrita da palavra escolhida.

Etapa 3

Ordem alfabética

O professor grafia as palavras em ordem alfabética para iniciar a elaboração de um vocabulário.

Etapa 4

Transcrição para a língua inglesa

O professor reescreve as palavras em ordem alfabética e faz a transcrição para a língua inglesa.

Etapa 5

Roda de conversa para a socialização do aprendizado

O professor coordena uma roda de conversa para a socialização dos aprendizados desenvolvidos em cada etapa de aplicação do protocolo.

Etapa 6

Argumentação individual do aluno

Aula extra caso algumas crianças mostrem-se desconfortáveis em interagir na roda de conversa para a socialização do aprendizado.

Proposta de uma caixa de aprendizagens contextualizadas e críticas

A partir da pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo”, e entendendo que a escola é o local apto e privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desenvolvam a conscientização e a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem para a escolarização e para o desenvolvimento da cidadania, nesses termos apresento uma proposta de aprendizagem contextualizada dos repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, materializada em uma caixa de aprendizagens contextualizadas denominada “Vocábulos no Mundo e com o Mundo!”. Essa caixa foi pensada e organizada a partir da revisão teórica, da aplicação da pesquisa e do protocolo desenvolvido.

O conteúdo da caixa

Oito espaços para os conteúdos programáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019);

Vinte e quatro espaços para guardar as palavras escolhidas, contextualizadas, refletidas e argumentadas pelos educandos;

Dois espaços para os vocabulários, em português/inglês, elaborados.

Instruções

1. O educador elege um conteúdo programático;
2. O conteúdo programático será discutido em uma roda de conversa;
3. Cada educando escolhe uma palavra, referente ao conteúdo eleito, argumentando sobre o porquê de sua escolha, não podendo haver palavras repetidas;
4. As palavras escolhidas e refletidas, pelos educandos, serão grafadas, transcritas para a língua inglesa e guardadas em ordem alfabética;
5. O educador compõe um vocabulário em português/inglês, a partir das palavras escolhidas e refletidas pelos educandos;
6. O vocabulário elaborado será discutido em uma roda de conversa.

Observações da professora/pesquisadora

Ofereço à Secretaria de Educação (SEDUC) da cidade de Santos o protocolo de ensino aprendizagens contextualizadas e a caixa de ensino-aprendizagens “Vocábulo no Mundo e com o Mundo”. Proponho que o protocolo e a caixa sejam explorados e utilizados pelos educadores de forma itinerante pelas escolas de Umes de Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede municipal de ensino e que seja explorada e apropriada por diferentes comunidades escolares. Sugiro que, com o uso contínuo da caixa de aprendizagens contextualizadas, os professores registrem esses vocabulários em um site, a ser desenvolvido, formando assim um repositório digital da caixa, que poderá ser acessado e consultado por um maior número de pessoas.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e a Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barroso. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Maria da Graça. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, v. 01, n. 02. Brasília: UnB, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** [livro eletrônico]: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Inglês no Mundo Contemporâneo**: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação. Texto-base do Simpósio da TIRF

(TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, mimeo, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010a.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **Gramatização e Escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)**. São Cristóvão: EDUFS, 2010b.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **O Mito de Inglaterra: anglofilia e anglofobia em Portugal (1386-1986)**. Lisboa: Gradiva, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. Santos, 2020.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. **Currículo Santista**. Santos, 2019.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE-SP). União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP). **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

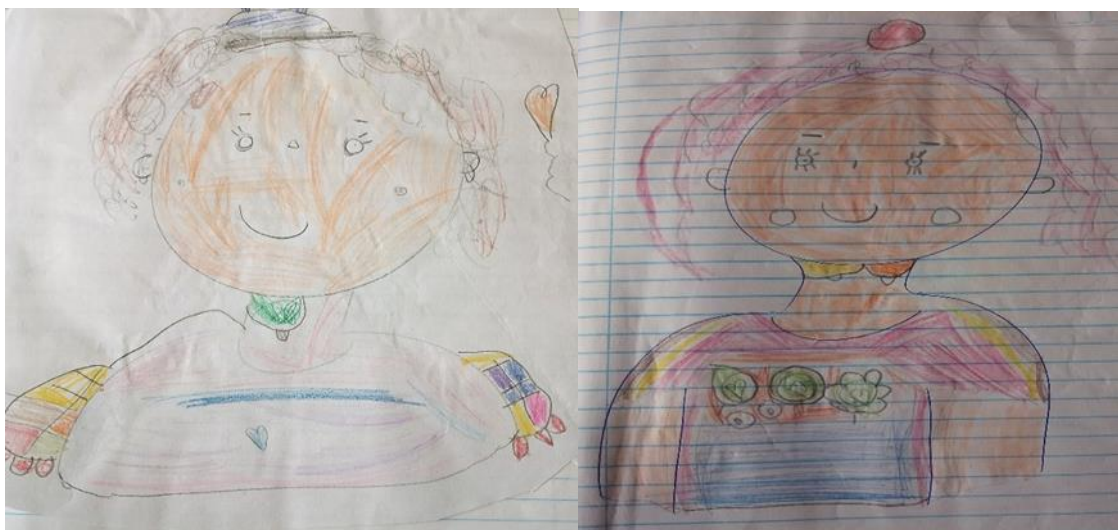
SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2002.

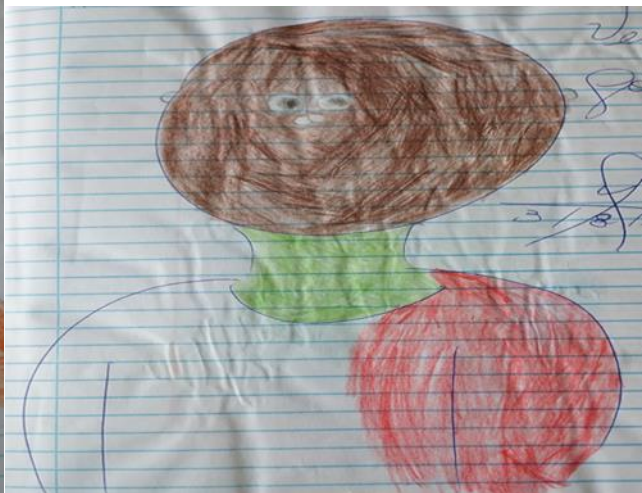
SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Colaboradores André Grillo *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

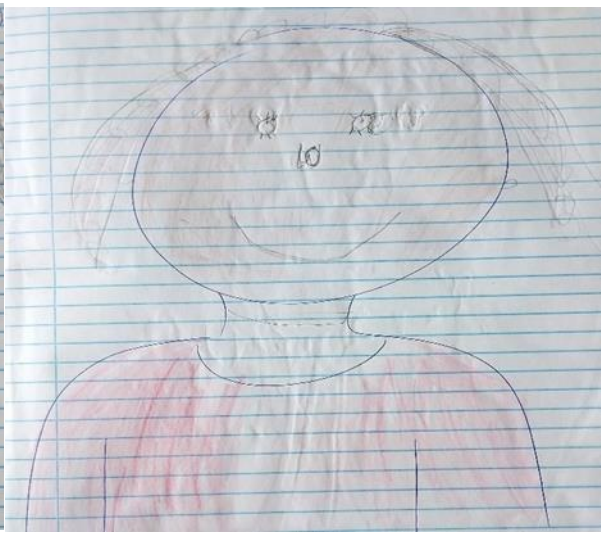
STAMATO, Maria Izabel Calil; VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto; LEMOS, Daisy Inocência Margarida de; ALVES, Hélio. **Psicologia e políticas públicas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). Versão para eBook eBooksBrasil. Setembro de 2001.

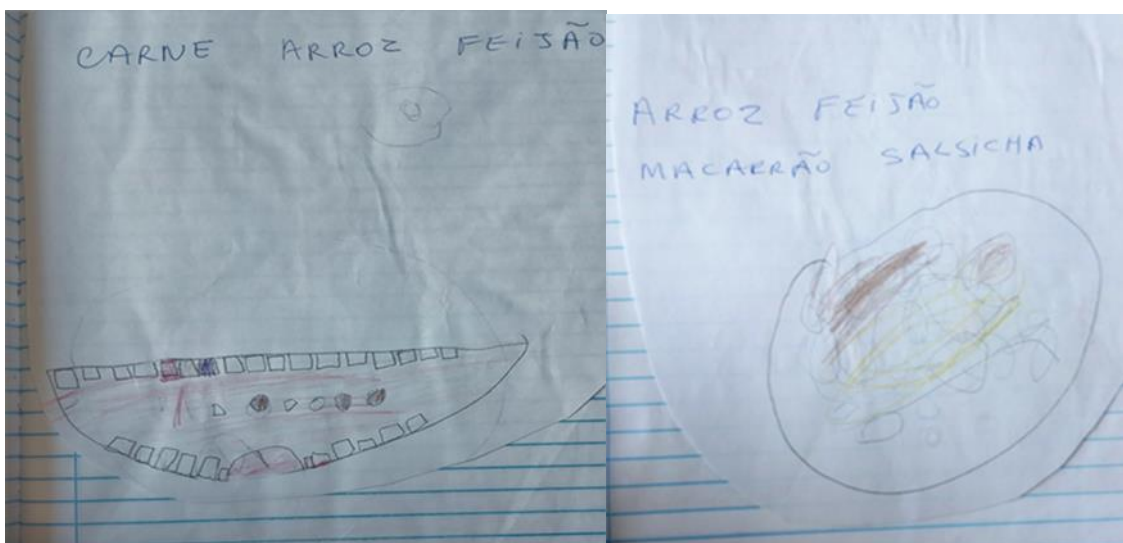
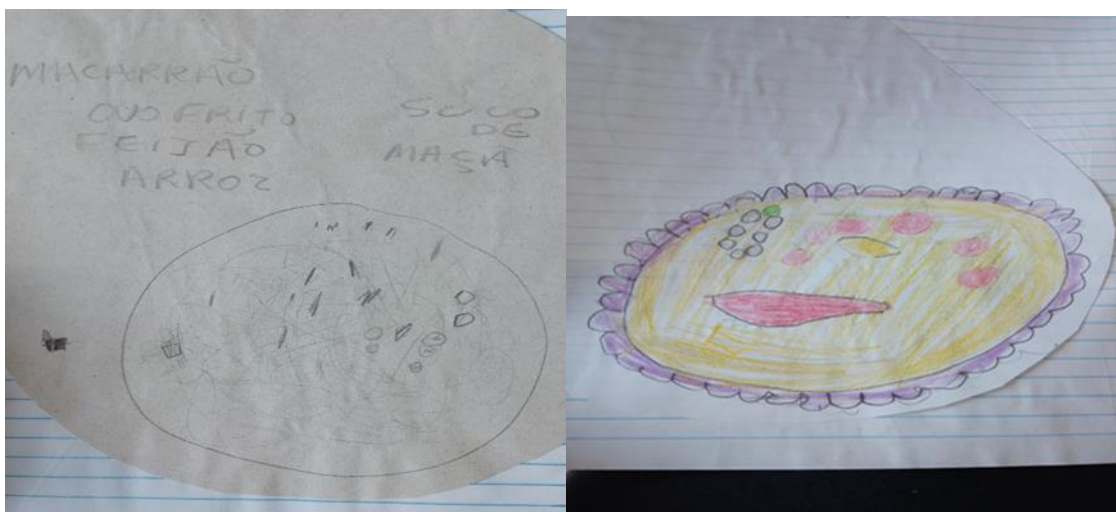
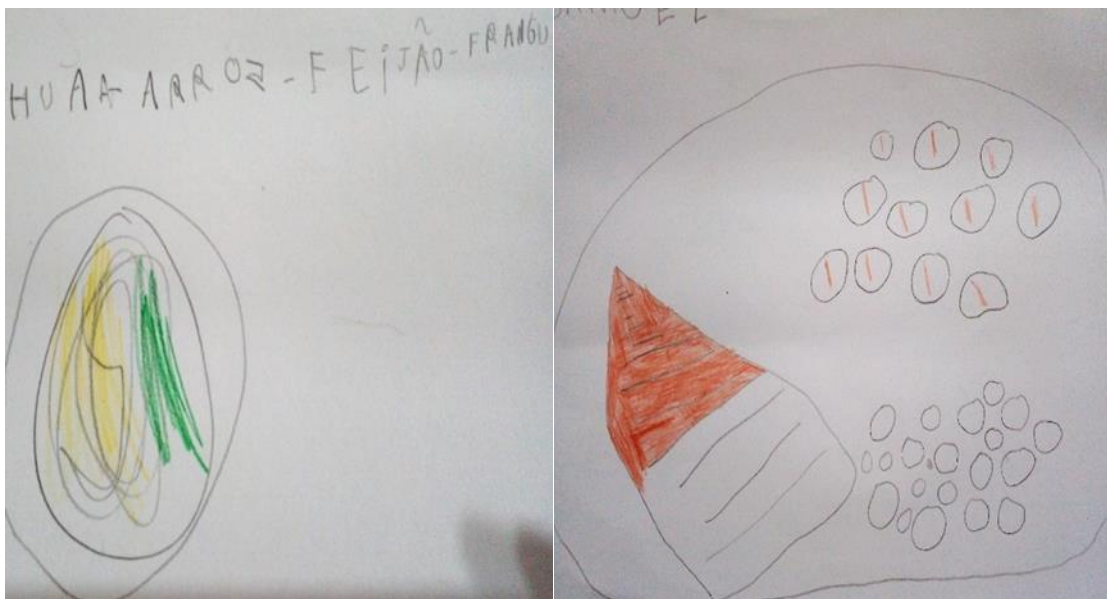
APÊNDICE A – Autorretratos

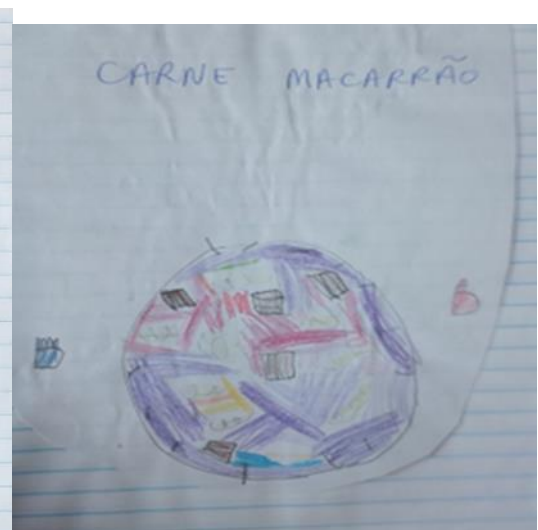
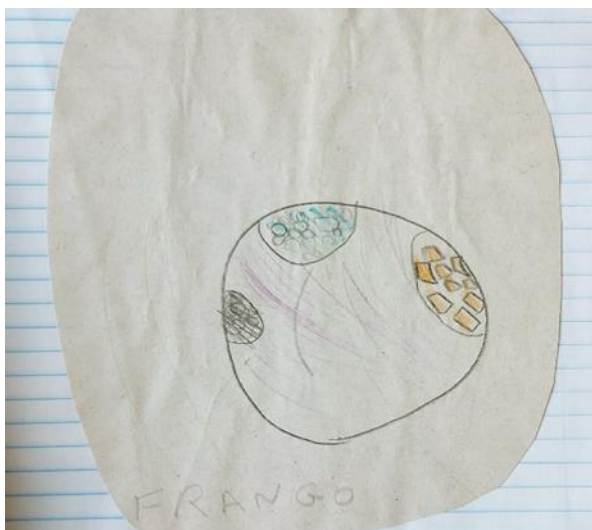
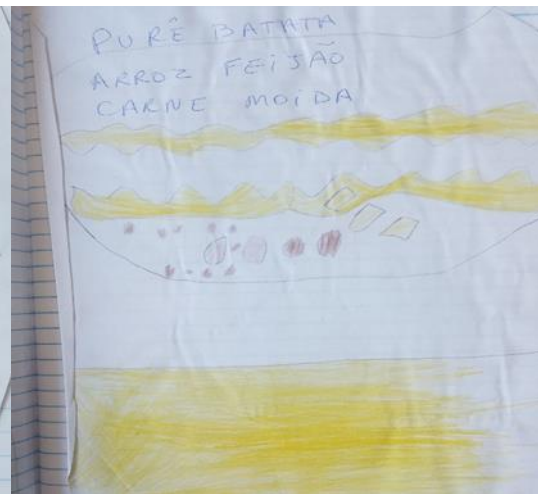


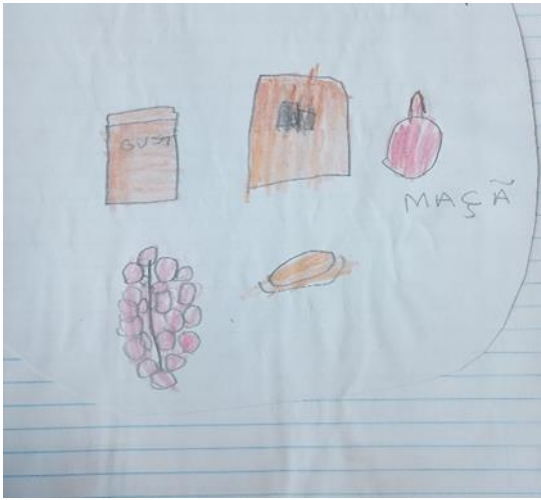




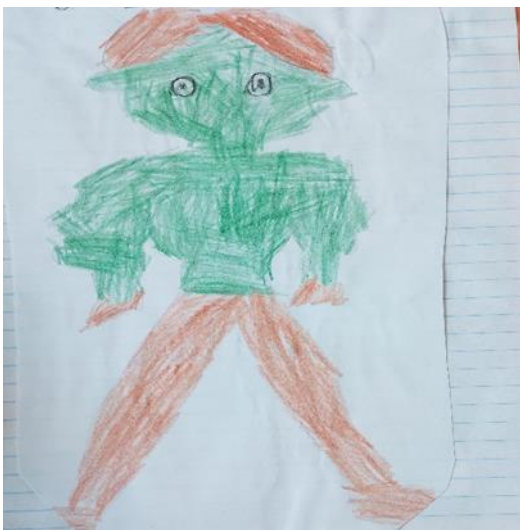
APÊNDICE B – Minha alimentação

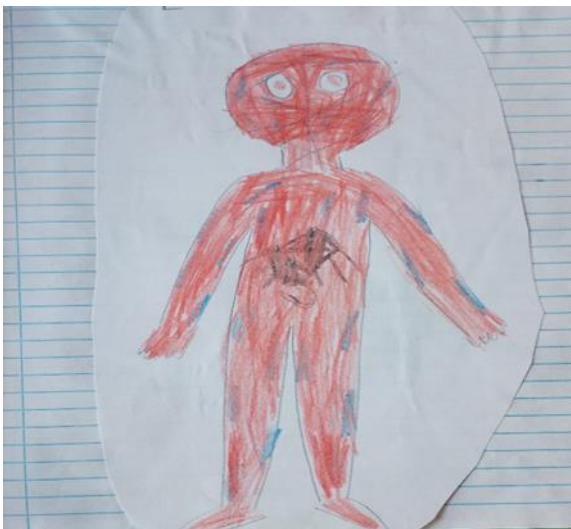
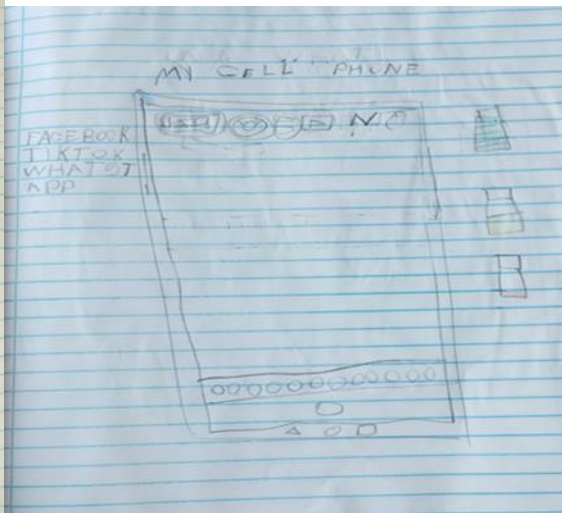


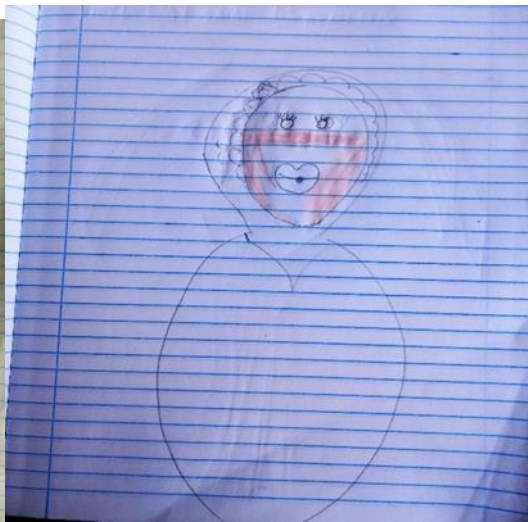
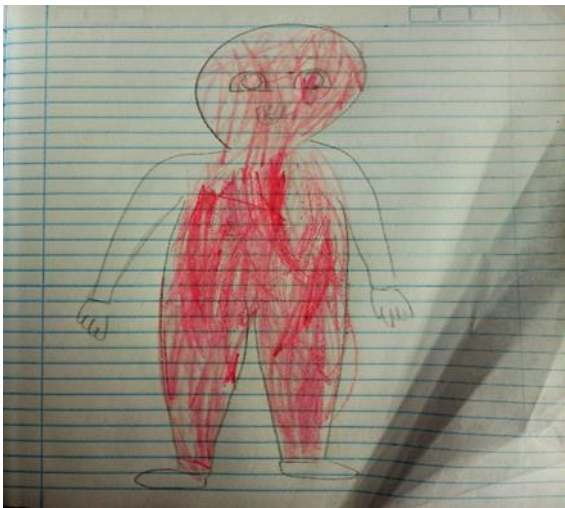


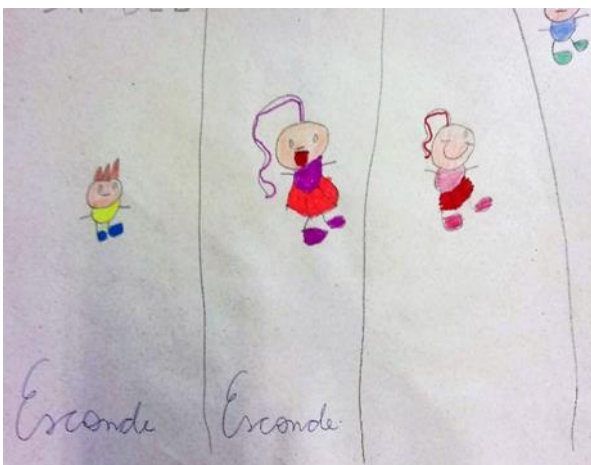
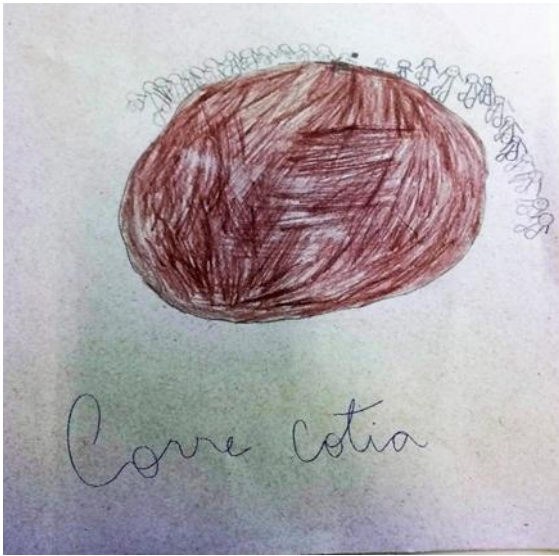


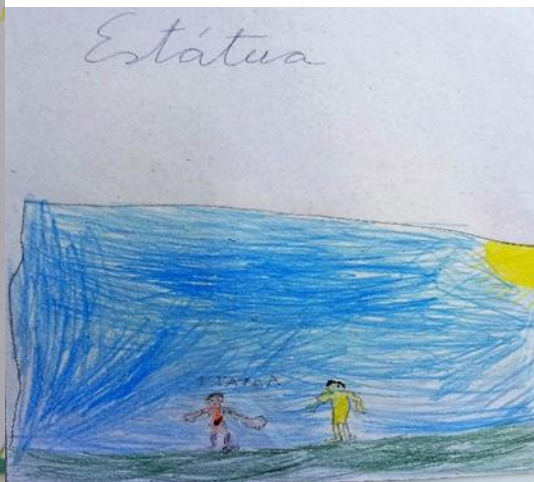
APÊNDICE C – Meus brinquedos/brincadeiras









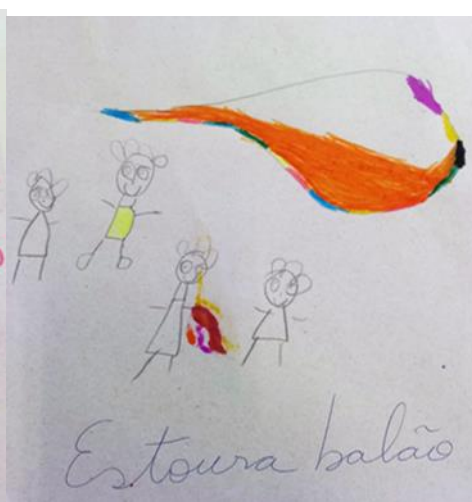




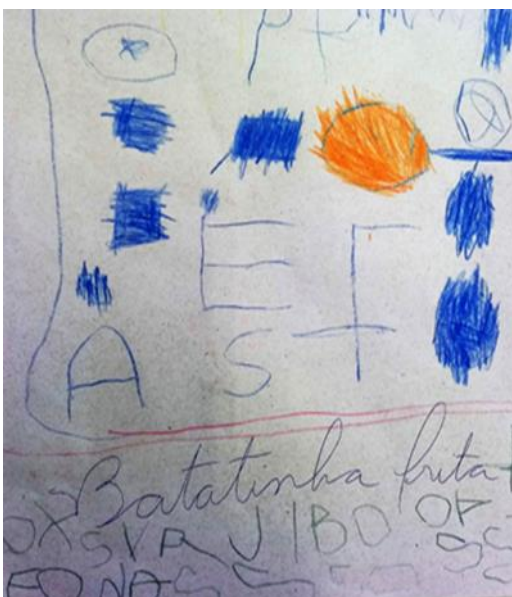
PULAR CORDA



Lula Corda



Estoura balão



Batatinha frita
SVA JIBO OP SE
EDNAG

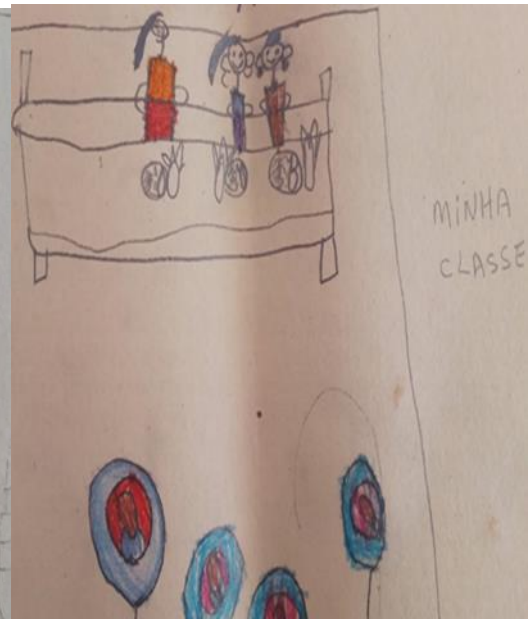
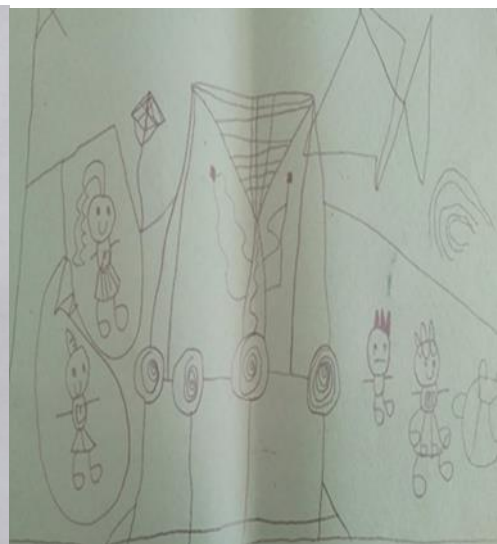


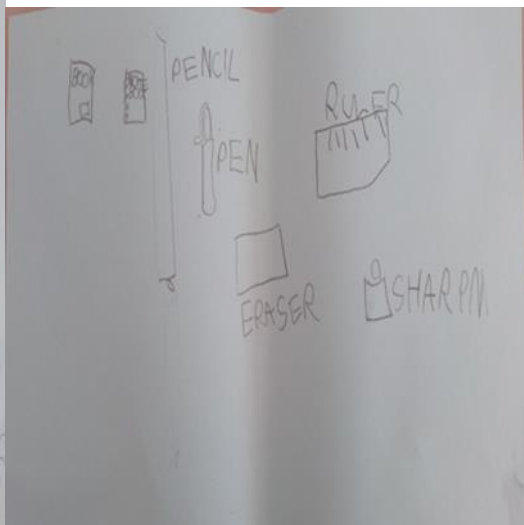
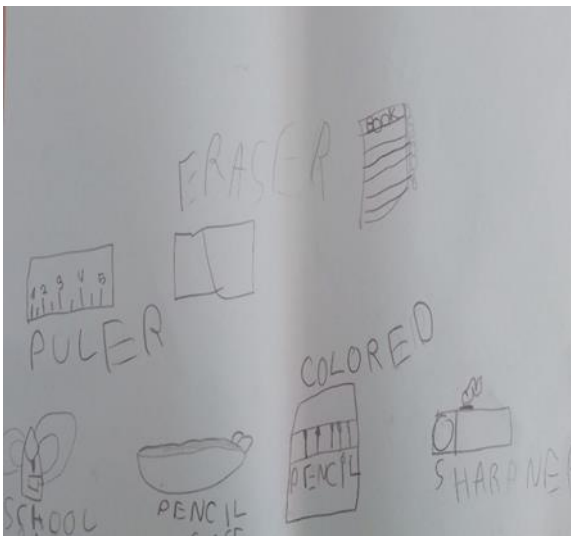
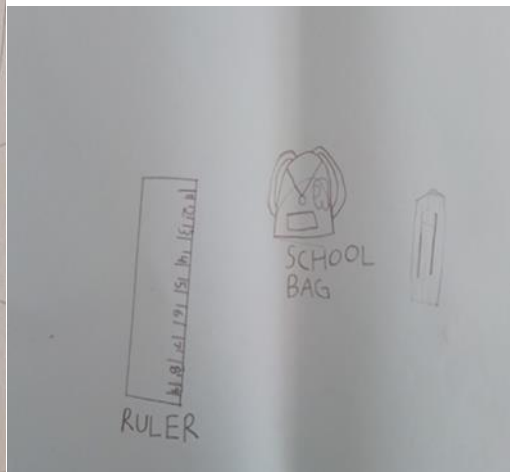
Batatinha frita

APÊNDICE D – Minha escola





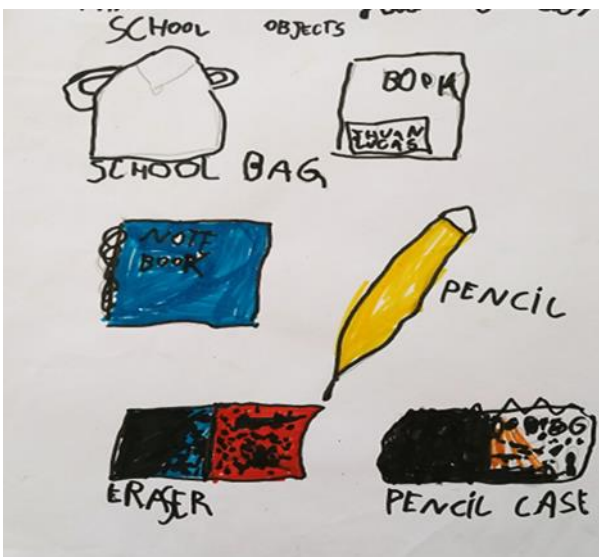












APÊNDICE E – Transcrição dos argumentos dos alunos

Minha alimentação

Aluna S

Professora: Oi S, tudo bem?

S: uhum

Profa.: Sophia, o que você desenhou aí?

S: Eu desenhei ovo, arroz, feijão (fala algo que não dá para entender)

Profa.: Fala um pouquinho mais alto, tá?

Por que que você desenhou arroz, feijão, ovo, macarrão e salsicha, Sophia? Por quê?

S: Porque eu como sempre.

Profa.: Você come sempre?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: É... mas todo dia você come ovo, macarrão, arroz, feijão e salsicha? Todo dia?

S: Às vezes eu como.

Profa.: Então tem dia que você come arroz, feijão e o que mais?

S: Carne, frango e salada.

Profa.: E salada? E tem outro dia que você come salsicha, arroz, feijão? É isso?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: E assim, é... Você come a merenda da escola?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você gosta da merenda da escola?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Tem que responder sim ou não. Sim, você gosta?

S: Sim (e acena com a cabeça).

Profa.: E, assim, você gostaria que mudasse a alimentação da sua casa, você queria ter outra alimentação?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual alimentação que você gostaria de comer em casa? Qual a comida?

S: É... ovo, arroz, feijão (fala algo que não dá para entender).

Profa.: E tem alguma comida que você vê na televisão ou você vê na casa de alguém, ou você vê em outros lugares, que você não come e gostaria de comer?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual é essa comida?

S: Eu, eu vi no meu celular...

Profa.: Tem que falar mais alto que eu não tô escutando.

S: Eu, eu vi no meu celular um açaí, eu queria, eu queria comer.

Profa.: O que que você viu no celular?

S: Um açaí,

Profa.: Ah, açaí, você não come açaí?

S acena que não com a cabeça.

Profa.: Você ainda não experimentou açaí?

S: Não (acena que não com a cabeça).

Profa.: E que outra comida que você gostaria de experimentar que você ainda não comeu?

S: Hum... açaí.

Profa.: Só o açaí mesmo?

S: É... bolo.

Profa.: Ahn?

S: Bolo.

Profa.: Bolo? Mas você come bolo de vez em quando?

S: Às vezes eu como.

Profa.: Às vezes? Mas não é sempre? Você gosta de bolo?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Então tá bom. Então, fala mais uma vez pra mim, por que que você escolheu essa comida? Fala alto.

S: Porque a minha mãe ela fica perguntando pra mim às vezes o que gosto de comer.

Profa.: Sua mãe pergunta?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: E aí você fala pra ela o que que você gosta de comer e ela faz?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: É?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Quer falar alguma coisa?

S acena que sim com a cabeça e depois acena que não.

Profa.: Pode falar. Não? É isso mesmo?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Então tá bom. Obrigada, tá?

S: Tá.

Aluno G

Profa.: Oi G, tudo bem? Bom dia!

G: Sim.

Profa.: G, é... Eu vi que você aqui, no seu, na sua... No seu desenho, você escolheu, arroz, feijão, macarrão, salsicha e linguiça, que é esse seu desenho que você fez. Por que você escolheu isso?

G: Por que é gostoso.

Profa.: Fala mais alto um pouquinho.

G: Porque é gostoso.

Profa.: Porque é gostoso?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você come sempre essa comida?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Mas, é... tudo junto, não?

G: Não.

Profa.: Então, como que você... Qual sua alimentação do dia a dia, por exemplo?

G: É... (fala algo que não dá para entender) feijão com arroz, com carne e salsicha.

Profa.: Salsicha?

G: É.

Profa.: E... Mas você sempre come arroz feijão e mais alguma coisa? Ou salsicha ou carne ou frango, é isso?

G: É (acena que sim com a cabeça).

Profa.: E assim, é... Você gosta dessa comida?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Tem alguma comida que você gosta, mas que você não come normalmente?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual é?

G: É... macarrão.

Profa.: Macarrão você não come normalmente?

G: Maca...macarrão com salada.

Profa.: Mas, por exemplo, essas comidas que... Você vê televisão, né?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Essas comidas que passam na televisão, às vezes, ou quando você está na internet, que você vê uma comida, tem alguma comida que você acha... Parece gostosa, que você acha legal, bonita, mas que você não come? Tem alguma?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual é?

G: É... uma que...

Profa.: Fala um pouquinho mais alto.

G: É... (fala algo que não dá para entender) e, é... banana

Profa.: Bolo com banana?

É uma torta de bolo com banana?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você não come essa torta?

G acena que não com a cabeça.

Profa.: Não? Tem mais alguma comida que você gostaria de comer e não come?

G acena que não com a cabeça.

Profa.: Não? Tudo que você come você acha legal e você quer continuar comendo?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Tá, tá bom. Você come a merenda da escola?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você come a merenda? Você acha boa?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você come todo dia?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você, por exemplo, você sai da escola e você vai pra outro lugar ou você vai pra sua casa?

G: Vai pra casa.

Profa.: Você vai pra casa? Chega em casa você almoça?

G: É.

Profa.: Ah...

G: Aí depois eu vou pro parquinho (fala algo que não dá para entender).

Profa.: Vai pro parquinho?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Mas, quem te leva no parquinho?

G: Minha mãe.

Profa.: Ah, pra você ficar brincando lá?

G: É (acena que sim com a cabeça).

Profa.: Ah, você acha legal?

G acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, que bom. Tá bom, Gustavo, obrigada, tá?

Aluna MC

Professora: Oi, MC, tudo bem?

Maria Clara: Tudo.

Profa.: Bom dia.

MC: Bom dia.

Profa.: MC, eu vi que você fez aqui, olha, que você desenhou... Psiu, pessoal (falando com os outros alunos da classe).

Profa.: Arroz, feijão, tomate e batata frita. Por que que você escolheu esses alimentos, Maria Clara?

MC: Porque é muito gostoso e essa é a primeira vez que eu já comi.

Profa.: É?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: E assim, é... Você come isso sempre?

MC: Não, só uma vez que eu comi.

Profa.: Uma vez que você comeu tudo junto? Arroz, feijão, batata frita e tomate?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você comeu onde, na sua casa ou na casa de alguém?

MC: Comi na minha casa.

Profa.: Na sua casa?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Então normalmente sua mãe não faz... Quem que faz a comida em casa?

MC: Minha mãe.

Profa.: Mas normalmente ela não faz isso?

MC: Ela faz.

Profa.: Ah, ela faz?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você acha gostoso?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: É... Quando sai da escola, você vai pra outro lugar ou você vai pra casa?

MC: Vou pro Cantinho Alegre.

Profa.: Pro Cantinho Alegre. No Cantinho Alegre você almoça lá?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: O almoço de lá é bom?

MC: É (acena que sim com a cabeça).

Profa.: E, por exemplo, você come a merenda aqui da escola também?

MC: Não.

Profa.: Você não come?

MC acena que não com a cabeça.

Profa.: Por que que você não come?

MC: Eu comia quando eu estava no primeiro ano.

Profa.: Ahn...

MC: Eu comia quando eu estava no primeiro ano.

Profa.: Mas agora você não come?

MC acena que não com a cabeça.

Profa.: Por que que você não come mais?

MC: Hum... eu só gosto de comer lá no Cantinho Alegre.

Profa.: Ah, você deixa de comer aqui, que aí quando você sai daqui, você chega lá, vocês já almoçam?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você gosta da comida de lá?

MC: Sim (acena que sim com a cabeça).

Profa.: Porque se você come aqui, você chega lá não tem fome, não é isso?

MC: É.

Profa.: Então, por isso que você come lá?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Entendi... E assim, é... Qual comida que você vê na televisão, é... Vê na internet, que você gostaria de comer, mas você normalmente não come?

MC: Hum... cachorro-quente.

Profa.: Cachorro-quente?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você... cachorro-quente você não come?

MC: Ahn?

Profa.: Normalmente você não come cachorro-quente?

MC acena que não com a cabeça.

Profa.: Você gosta de cachorro-quente?

MC acena que sim com a cabeça

Profa.: Entendi.

E assim, tem alguma outra comida que você come normalmente e você gosta muito?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual?

MC: Estrogonofe.

Profa.: Esto...estrogonofe, você gosta?

MC acena que sim com a cabeça.

Profa.: Então tá bom, obrigada, tá, Maria Clara?

MC: Tá.

Aluna T

Professora: Bom dia, T, tudo bem?

Tiffany acena que sim com a cabeça.

Profa.: T, o que que você escolheu de comida que você gosta? Fala pra mim, fala alto.

T: Macarrão...

Profa.: Ahn...

T: Carne e almôndega.

Profa.: Por que que você escolheu essa comida?

T: Porque minha mãe faz todo... Às vezes, e às vezes eu como macarrão com arroz e macarrão e feijão e carne.

Profa.: E quando a sua mãe faz isso, você gosta muito?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: É... por exemplo, você quando sai aqui da escola, você vai pra casa ou você vai pra outro lugar?

T: Cantinho Alegre.

Profa.: Você vai pro Cantinho Alegre. Lá no Cantinho Alegre tem almoço? Tem comida?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: E no final o almoço de lá é bom?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você toma merenda aqui na escola, você come a merenda também?

T acena que sim com a cabeça

Profa.: Você come a merenda aqui e depois você almoça lá? É isso?

T acena que sim com a cabeça,

Profa.: E você consegue comer aqui e lá?

T primeiro acena que sim com a cabeça e depois acena que não.

Profa.: Fica... não?

Você come um pouquinho aqui e um pouquinho lá, é isso?

T: (acena que não com a cabeça). Eu só como... Eu não como aqui, eu só como no Cantinho Alegre.

Profa.: Então você não toma merenda aqui?

T: Eu tomo, só que quando dá a hora de comer merenda, eu vou lá comendo e volto a fila, fazer minha merenda.

Profa.: Ah, tá...

T: Pra comer as laranjinhas.

Profa.: Ahh, tá...

T: As melanciazinhas...

Profa.: Você come as frutas, então?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, muito bom. E assim, tem alguma comida que você vê na televisão, que você vê na internet, que você gostaria muito de comer, mas você não come?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: Qual comida?

T: Ahn, eu e a (fala algo que não dá para entender) sushi

Profa.: Ah, você queria comer comida japonesa, sushi?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você nunca comeu?

T acena que não com a cabeça.

Profa.: Você quer experimentar?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: E tem outra comida que você ainda não comeu e que você quer experimentar?

T acena que não com a cabeça.

Profa.: Só sushi mesmo e comida japonesa?

T acena que sim com a cabeça.

Profa.: Então, tá bom. Obrigada, tá, Ti?

Meus brinquedos/brincadeiras

Aluno J

Profa.: J, qual é sua brincadeira favorita?

J: Estátua

Profa.: Estátua?

Você brinca de estátua, dentro da sua casa, no quintal ou na rua?

J: Na rua.

Profa.: Na rua? E você brinca de estátua todos os dias ou só nos finais de semana?

J: Nos finais de semana.

Profa.: E você brinca de estátua com quem na rua?

J: Com meu pai.

Profa.: Com seu pai?

J: Aí chegam alguns amigos.

Profa.: Alguns amigos? E, assim, você brinca de outras brincadeiras também na rua?

(J acena que sim com a cabeça).

Professora: Que brincadeiras que você brinca?

J: Bola.

Profa.: De bola, na rua?

E você prefere brincar dentro de casa... Você tem quintal em casa?

J: Tenho um quintal pequeno.

Profa.: Um quintal pequeno. Você gosta de brincar dentro de casa, no quintal ou na rua?

J: Na rua.

Profa.: Na rua? É muito bom, né? E você fica, assim, é no final da tarde, no início da noite que você brinca, ou é só à tarde?

J: Só à tarde.

Profa.: Só à tarde. Muito bom, né? Obrigada, J.

Aluna P

Profa.: P, qual que é sua brincadeira favorita?

P: Esconde-esconde.

Profa.: Esconde-esconde. Você brinca de esconde-esconde em casa, no quintal da sua casa ou na rua?

P: Eu brinco em casa.

Profa.: Em casa? E quando que você brinca de esconde-esconde? Todos os dias ou só no final de semana?

P: Só no final de semana.

Profa.: Final de semana? E quando você brinca de esconde-esconde na sua casa, você brinca de outras brincadeiras também?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: Que brincadeiras que você brinca?

P: Pega-pega, esconde-esconde, pular corda.

Profa.: Pega-pega, tudo dentro de casa?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você não tem quintal para brincar?

P acena que não com a cabeça.

Profa.: E você também não brinca na rua?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: Brinca na rua também?

P acena que não com a cabeça

Profa.: Não?

E você brinca com quem dentro de casa? Com seus irmãos, com seus primos, com os amigos?

P: Com a minha prima.

Profa.: Com a sua prima que você brinca?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você gosta de brincar dentro de casa?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você gostaria de brincar na rua?

P acena que não com a cabeça.

Profa.: Na calçada?

P acena que não com a cabeça.

Profa.: Por que que você não gostaria de brincar na rua, na calçada?

P fala baixo.

Profa.: Fala mais alto que eu não tô escutando.

P: Porque um desconhecido pode pegar criança.

Profa.: Ah, entendi. Mas brincar dentro de casa também é legal, né?

P acena que sim com a cabeça.

Profa.: Tá bom, obrigada, tá, P.

Aluno A

Profa.: Tudo bem?

A acena que sim com a cabeça.

Profa.: A, qual que é sua brincadeira favorita?

A: Esconde-esconde.

Profa.: Essa brincadeira, você brinca em casa, no quintal ou na rua?

A: Na rua.

Profa.: Você brinca com quem na rua?

A: Com meus amigos.

Profa.: E você brinca sempre, assim, todo dia, ou só final de semana?

A: Todo dia.

Profa.: Todo dia? E, assim, é à tarde ou é à noite que vocês brincam?

A: À noite.

Profa.: À noite? E você acha legal?

A acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você se esconde, tem muitos lugares para se esconder?

A acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, legal. Que bom. Obrigada, viu, por mostrar sua brincadeira.

Aluno S

Profa.: S, qual é a sua brincadeira favorita?

S: Esconde-esconde.

Profa.: Esconde-esconde? Você brinca em casa, no quintal ou na rua?

S: Na rua.

Profa.: Quando que você brinca dessa brincadeira, é todo dia ou final de semana?

S: Final de semana.

Profa.: E você tem muitos colegas na rua que brincam disso?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você acha legal?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você brinca de mais brincadeiras além de esconde-esconde?

S acena que sim com a cabeça.

Profa.: Quais brincadeiras você brinca também?

S: A gente brinca de pega-pega e também a gente brinca de jogar bola.

Profa.: Que legal, muito bom. Obrigada!

Aluno J

Profa.: J, qual que é sua brincadeira favorita?

J: Bexiga de fogo.

Profa.: Como?

J: Bexiga de fogo.

Profa.: Ah, bexiga de fogo?

Juan acena que sim com a cabeça.

Profa.: Como é que brinca dessa brincadeira?

J: Você tem que a bexiga encher por dentro, aí quando estourar, aí você conta até dez, aí o amigo vai sentar com você.

Profa.: Ah, entendi. É aquela bexiga que você fica enchendo, enchendo, enchendo e estoura? Aí se estourar na mão de quem...

Juan fala algo que não dá para entender.

Profa.: Aí se estourar na mão daquela pessoa, é aquela pessoa que sai?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: É isso?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, entendi.

Profa.: E você brinca quando dessa brincadeira? Final de semana?

J: Eu brinco no final de semana.

Profa.: Mas você brinca em casa, no quintal ou na rua?

J: Na rua.

Profa.: Na rua?

J fala algo que não dá para entender.

Profa.: Você... Não entendi.

J: É que não tem (algo incompreensível) pra brincar dentro de casa.

Profa.: Você brinca na rua com os seus colegas?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você brinca de outras brincadeiras também?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Ah, é muito bom, né?

J acena que sim com a cabeça.

Profa.: Que legal. Obrigada, viu?

Aluno E

Profa.: Oi, tudo bem?

E: uhum.

Profa.: E, ahn, qual é sua brincadeira favorita?

Essa brincadeira que você está fazendo qual é?

Profa.: Não é corre-cotia?

Enzo acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você já brincou de corre-cutia?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você acha legal?

E: Sim.

Profa.: É... Você brinca, normalmente, suas brincadeiras, dentro de casa, no quintal ou na rua?

E: Na rua.

Profa.: Na rua? Na sua rua dá para brincar?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você tem muitos colegas para brincar na rua?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: E você brinca de outras brincadeiras?

E: Não.

Profa.: Quando você brinca na rua, você brinca do que, normalmente?

E: Corre-cutia.

Profa.: Corre-cutia?

E acena que sim.

Profa.: Que fica aquele círculo, que todo mundo corre?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: Dá para brincar de pega-pega na rua?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: De esconde-esconde também?

E acena que sim com a cabeça.

Profa.: Você brinca de vez em quando?

E acena que sim a cabeça.

Profa.: Mas você brinca, assim, todo dia ou só no final de semana?

E: Só no final de semana.

Profa.: Final de semana, né?

Tá bom, E, obrigada, viu?

Minha escola

Aluna MC

Profa.: MC, tudo bem? Eu quero que você me fale alguma coisa da sua escola, o que você gosta e o que você não gosta na escola? O que você acha da sua escola?

MC: Legal, porque aqui a gente estuda e aprende!

Profa.: Como assim, você acha que é legal porque estuda e aprende?

Você acha que é legal a lição que a professora passa?

A aluna MC balançou a cabeça que sim.

MC: Eu ainda não sei ler, mas já estou quase aprendendo!

Profa.: Vc já sabe ler as letrinhas? Já está juntando as letras?

A aluna MC balançou a cabeça que sim.

Profa.: MC, me fale mais coisas que você gosta na escola.

MC: Eu gosto de brincar com meus amigos e também gosto de fazer aula de educação física e de inglês.

Profa.: Que legal!

MC, tem alguma coisa que você não acha legal na sua escola?

MC: Eu não gosto que os meus amigos me julguem porque eu fiz alguma coisa.

Profa.: Você não gosta quando você faz algumas, algumas coisas e os seus amigos te julgam?

A aluna MC balançou a cabeça que sim.

Profa.: MC, tem mais alguma coisa que te deixa chateada na escola?

MC: Sim, eu não gosto quando as pessoas me deixam para trás, com outras colegas.

Profa.: MC, é na fila que você tá falando?

A aluna MC balançou a cabeça que sim.

MC: Porque eu sempre que fico para trás alguém passa de mim.

Profa.: MC, tem alguma coisa que você não gosta na escola?

A aluna MC balançou a cabeça que não.

Profa.: MC, então no geral você gosta da escola, você gosta de estar aqui na escola?

MC: Sim.

Profa.: Obrigada, MC.

Aluna T

Profa.: Bom dia linda, eu quero que você me fale sobre a sua escola. O que você acha da escola JB?

T: Muito legal, e as professoras são muito divertidas, e muito legais!

Profa.: T, como assim, divertidas e legais? Você gosta da professora da sua sala e o que mais?

T: Eu gosto da professora de inglês, de artes e de educação física.

Profa.: T, você gosta de todos os professores?

A aluna T balançou a cabeça que sim.

Profa.: T, você fica muito contente quando vem para escola?

A aluna T balançou a cabeça que sim.

Profa.: T, tem mais alguma coisa que você gosta da sua escola?

T: Eu gosto de aprender a ler, a estudar e fazer matemática e escrever palavras.

Profa.: T, você já está lendo?

MC: Ainda não, eu só sei escrever ainda.

Profa.: T, mas você já está chegando lá, para ler né, já está juntando as letrinhas para formar palavras?

A aluna T balançou a cabeça que sim.

Profa.: T, agora eu gostaria que você me falasse alguma coisa que você não gosta na sua escola, alguma coisa que às vezes você fica triste, e por isso não gosta da escola.

T: Eu fico triste quando alguém não fala comigo, e eu não gosto de comer a comida aqui da escola.

Profa.: T, você não gosta muito da comida?

A aluna T balançou a cabeça que não.

T: Eu só gosto de comer as frutinhas.

Profa.: T, mas por exemplo, você sai daqui e você vai para onde?

T: para o Cantinho Alegre.

Profa.: T, lá você se alimenta? Lá você come direitinho? Lá você acha gostoso e aqui você não gosta muito?

A aluna T balançou a cabeça que sim.

Profa.: T, tem mais alguma coisa que te deixa triste na escola?

T: Ah, não.

Profa.: O restante você gosta da escola?

A aluna T balançou a cabeça que sim.

Profa.: Obrigada, T.

Aluna S

Profa.: Bom dia, S, eu quero que você me fale alguma coisa que você gosta na escola, por que que você gosta da escola, o que faz você ficar alegre e contente quando você está aqui?

S: eu gosto da minha professora, eu gosto de estar aqui, eu gosto da comida e eu gosto da minha amiga S.

Profa.: Ah, você gosta da professora, da comida e da amiga!

A aluna S balançou a cabeça que sim.

Profa.: S, e o que mais você gosta na escola?

S: Eu gosto de brincar com a S, e de conversar no recreio.

Profa.: você já sabe ler e escrever, S?

A aluna S balançou a cabeça que não.

Profa.: S, mas o que que você acha, você acha que já está quase aprendendo a ler e a escrever? O que você já consegue fazer, você consegue identificar as letras, consegue juntar as letrinhas?

S: Eu ainda não consigo juntar.

Profa.: S, se eu te der uma palavrinha assim, você consegue ler?

A aluna S balançou a cabeça que não.

Profa.: S, você acha que já está quase conseguindo?

S: Acho que sim.

Profa.: Agora, S, vou te perguntar o seguinte: o que você não gosta na escola, o que te deixa triste e que às vezes você pode ficar emburrada, o que você não gosta na escola?

S: Eu não gosto que ninguém bata em mim, eu não gosto que também me jogue no chão.

Profa.: S, mas e da escola, o que você não gosta da escola em geral, assim, tem alguma coisa que você não gosta na escola?

A aluna S balançou a cabeça que sim.

Profa.: S, por que você não gosta do Cantinho Alegre?

S: Porque lá todo mundo me empurra.

Profa.: E e você não gosta que empurre?

A aluna balançou a cabeça que não.

Profa.: S, tem mais alguma coisa que você não gosta na escola?

A aluna balançou a cabeça que sim.

S: No Cantinho Alegre a tia G dá bronca.

A aluna S falou palavras desconectadas.

Profa.: S, eu não entendi muito bem, você poderia me explicar novamente?

S: Todo mundo me empurra, mas a tia G gosta de mim também.

Profa.: Ok, S, obrigada!

Aluna SP

Profa.: Oi, SP, tudo bem?

SP: Sim.

Profa.: SP, deixa eu te perguntar uma coisa, aqui no JB, o que você gosta?

SP: No JB, eu gosto de estudar, de comer, eu também gosto de fazer aula de arte, de fazer aula de inglês, eu gosto da aula de educação física.

Profa.: E o que mais você gosta?

SP: Eu gosto de brincar, eu gosto de assistir televisão.

Profa.: SP, mas aqui você não assiste televisão, aqui na escola, no JB, tem mais alguma coisa que você gosta da escola? Além do que você já falou que gosta das aulas, que gosta da comida.

SP, por exemplo, você falou que gosta de comer, né, na hora do lanche você come a merenda?

SP: Sim, e eu gosto de ficar com a S.

Profa.: A S falou que gosta de ficar com você também. Agora eu quero saber de você o seguinte: você já sabe ler e escrever?

SP: Mais ou menos.

Profa.: SP, você copia da lousa, é isso?

SP: Sim.

Profa.: SP, mas, assim, quando você olha para lousa, você consegue ler o que está escrito?

SP: De vez em quando, depende das palavras.

Profa.: Palavra simples você consegue ler?

A aluna SP balançou a cabeça que sim.

Profa.: SP, então você acha que já está quase lendo?

SP: sim.

Profa.: SP, escrever você já escreve?

A aluna balançou a cabeça que sim.

Profa.: Ah, que bom!

Ah, agora eu quero que você me diga, o que você não gosta na escola, no JB?

SP: Eu não gosto, eu não gosto que briguem comigo, eu também não gosto que me empurrem, porque já tem empurro, tem empurro muito.

Profa.: Na fila?

A aluna balançou a cabeça que sim.

Profa.: No Recreio?

SP: Sim.

Profa.: SP, e tem mais alguma coisa que você não gosta do JB?

S: Não.

Profa.: Então tá bom, SP, obrigada, viu?

APÊNCICE F – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Instituição: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Titulação: Mestrado Profissional.

Título da Pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo!” Uma proposta de intervenção para o aprendizado contextualizado de repertórios linguísticos da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisadora Mestranda: Francisca Margarete de Freitas Pereira Silva.

Orientadora: Professora Doutora Ivanise Monfredini.

Senhores pais e responsáveis, o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a autorizar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa “Vocábulos no mundo e com o mundo!” Uma proposta de intervenção para o aprendizado crítico de vocabulários básicos da Língua Inglesa para estudantes do ensino fundamental, de forma totalmente voluntária.

Antes de assinar, leia e compreenda as informações sobre a pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa: “Vocábulos no Mundo e com o Mundo!” e concordo que ele(a) _____ participe.

Responsável: _____

Educando: _____

Justificativa da pesquisa: Sou formada em Letras: Português-Inglês pela Unisantos, ministro aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa há vinte e três anos em escolas públicas, estou na rede municipal de Santos há quinze anos.

Sou professora efetiva de Inglês na Ume José Bonifácio. Voltei à universidade com o projeto de pesquisa “Vocábulos no Mundo e com o Mundo!” para aprofundar a minha formação como educadora da rede municipal de ensino. A pesquisa que estou propondo tem como base o conceito freireano da didicência (Freire, 2018b). Este conceito propõe o ensino e a aprendizagem crítica dos repertórios linguísticos da língua inglesa a partir de práticas pedagógicas, atividades de ensino, sobre os temas: alimentação; brinquedos/brincadeiras; escola.

Objetivos da pesquisa: A pesquisa tem por objetivo, a partir do conceito freireano de didiscência, propor procedimentos e práticas que tenham o reconhecimento, a conscientização, a contextualização e a criticidade de docentes e dos discentes sobre seus processos de ensino-aprendizagem, e o desenvolvimento de vocabulários em português/inglês a partir dos conteúdos programáticos, segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019).

Procedimentos da Pesquisa: As aulas serão aplicadas de forma presencial em uma turma entre o primeiro e o segundo anos do ensino fundamental I, duas vezes por semana em uma sala ambiente para o desenvolvimento das aulas de inglês. Serão utilizados materiais pedagógicos como folha de sulfite, lápis, borracha, apontador, régua, lápis de cor, canetinhas. As aulas acontecerão, presencialmente, duas vezes por semana, na sala ambiente de inglês, a partir de um protocolo desenvolvido para aplicar os conteúdos: alimentação; brinquedos/brincadeiras; escola. A docente será a relatora das ocorrências e das intercorrências das aulas e acrescentará as análises, desses conteúdos, à pesquisa. Serão desenvolvidas diferentes atividades que serão guardadas em portfólios individuais.

Riscos: É possível que o aluno não se adapte: às práticas pedagógicas de um círculo de conversa; é possível que o aluno não se adapte à mudança de sala de aula, saindo da sala de aula da classe para a sala ambiente de Língua Inglesa; é possível que o aluno não se sinta confortável em falar palavras geradoras vindas do seu meio sociocultural imediato.

Acompanhamento e Assistência: Os alunos, participantes da pesquisa, que não se adaptarem: às práticas pedagógicas de círculos de conversa; à mudança de

sala de aula; em falar palavras geradoras vindas do seu meio sociocultural imediato, para esses alunos, haverá o encaminhamento para a faculdade de Psicologia da Unisantos para que haja o acompanhamento acerca dos possíveis incômodos, durante e ao final da pesquisa.

Garantia de plena liberdade: Os pais e responsáveis têm total liberdade à recusa ou à retirada do consentimento a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa, sem penalização.

Sigilo: As informações e os resultados obtidos nas aulas, atividades e avaliações serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora e dos responsáveis. Os(as) educandos(as) não serão identificados(as), em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados academicamente na dissertação "Vocábulos no Mundo e com o Mundo!".
Cronograma: A pesquisa será desenvolvida nos meses de dezembro de 2021/ fevereiro e março de 2022.

Contatos: A professora/pesquisadora fica à disposição, para esclarecimento sobre a pesquisa, nos seguintes canais de contato: Telefone: (13) 991189250.
Email: francisca.margarete.freitas@gmail.com

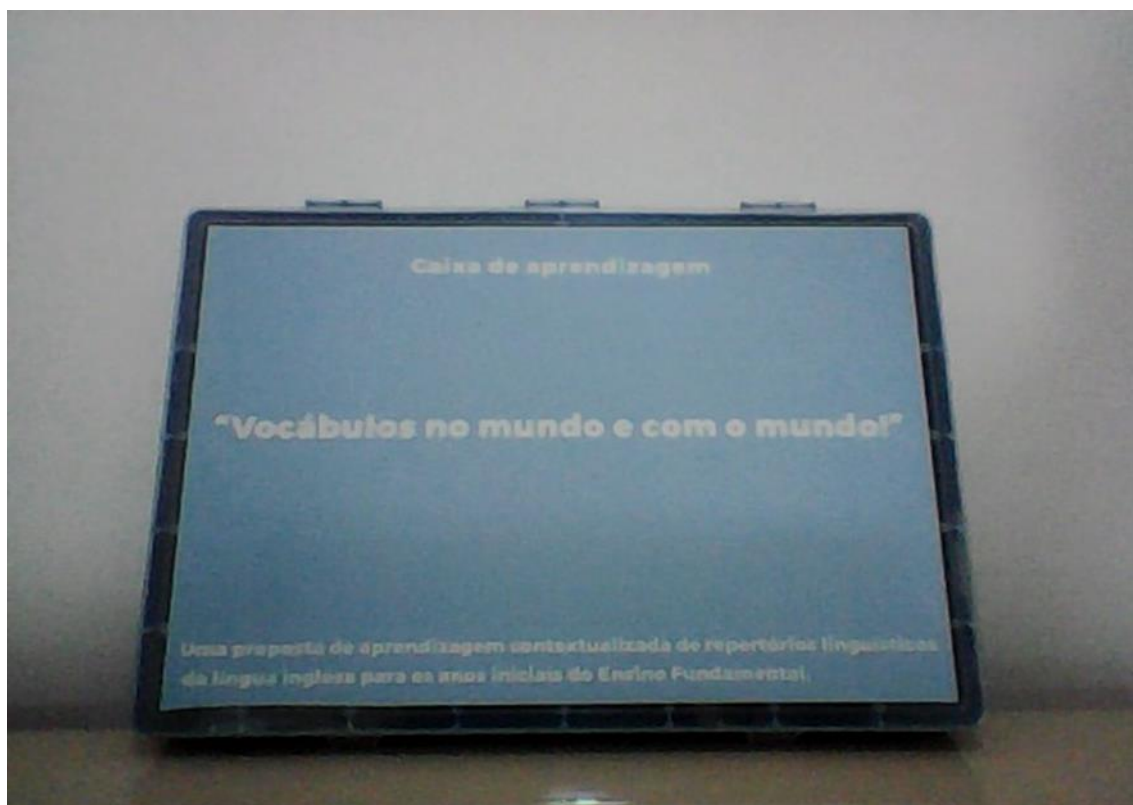
Escola: Ume: José Bonifácio Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, nº219, Vila Nova, Santos, São Paulo. Horários: Terças-feiras das 7:00 às 17:00 horas. Quintas-feiras das 7:00 às 16:00 horas.

APÊNDICE G – Fotos da aplicação da pesquisa





APÊNDICE H – Foto da caixa de aprendizagem



ANEXO A – Portaria 56/2004

Portaria 56/2004 que dispõe sobre a implementação da língua inglesa no ciclo I do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª séries e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), (ciclo I, Termo II, III e IV), na rede oficial de ensino do município de Santos

Redação original, da portaria nº 56/2004

“A Secretaria da Educação, no uso de suas atribuições que lhes foram conferidas por lei, e considerando que:

- A Língua inglesa, cada vez mais, torna-se ferramenta de comunicação indispensável na era do mundo globalizado;
- A Língua Inglesa ocupa espaços significativos como na indústria da música e do cinema, canais de tv a cabo, indústria do turismo e entretenimento, acesso à internet entre outros;
- O leque de múltiplas inteligências (musical, lógico, matemática, cinestésico corporal, naturalista, pessoal, espacial, inclusive a linguística) já está aberto nesta faixa etária;
- Aprender uma segunda língua contribui no processo de desenvolvimento (na aquisição de competências) e no desenvolvimento de novas habilidades: início da comunicação em uma nova língua;
- A necessidade de atender pais, alunos e professores;
- Nas escolas municipais do ensino fundamental I as aulas são ministradas por professores do ensino fundamental II, habilitados.

RESOLVE:

Artigo 1º: Implantar, a partir do dia 02 de agosto de 2004, o ensino da língua inglesa também para os alunos matriculados nas 1ªs séries do ensino fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos EJA (Termo I-Ciclo I) das escolas municipais da cidade de Santos.

Parágrafo único: Nas 1ªs séries do ensino fundamental I, o ensino da língua inglesa será instituído por meio de projeto à iniciação de uma nova língua, com uma hora/aula por semana.

Artigo 2º: As aulas serão ministradas por professores do ensino fundamental II, lotados nas unidades municipais de ensino.

Artigo 3º: As estratégias de ensino deverão ser organizadas visando disponibilizar um espaço lúdico para os alunos, uma vez que o ensino de uma segunda língua deve ser encarado de maneira prazerosa, de forma a apresentar resultados positivos nas atividades didático-pedagógicas.

Artigo 4º: Os professores de inglês, designados para as aulas, participarão de capacitação específica para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas com base nas diretrizes da avaliação continuada.

Artigo 5º: As avaliações dos alunos da 1ª série do ensino fundamental I e do Termo I do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos EJA, deverão ser feitas por meio de fichas de avaliação do grupo-classe a serem elaboradas pelos professores e institucionalizadas pelo DEPED/SEDUC e posteriormente enviadas às unidades escolares.

Parágrafo único: Os encaminhamentos dessas fichas ao DEPED/SEDUC deverão obedecer ao calendário de entrega dos quadros de estatísticas.”

A Prefeitura, por meio da Secretaria de Educação (Seduc), está implementando o ensino da Língua Inglesa, para alunos das 1^{as} séries do ciclo I do Fundamental e do Termo I do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das escolas municipais. As diretrizes constam na Portaria 56/2004, publicada hoje, no *Diário Oficial*, às páginas 13 e 14.

De acordo com a Seduc, os professores habilitados para a disciplina estão em capacitação nesta semana e as aulas de Inglês começam na segunda-feira, para 3.829 alunos das 121 salas de 1^a série do Fundamental e para cerca de 290 alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Um dos objetivos da iniciativa, aplicada desde o início deste ano a estudantes a partir da 2^a série, é atender à solicitação de alunos, pais e professores, e sobretudo oferecer oportunidade do aprendizado do idioma inglês, indispensável nos dias atuais, já que ocupa espaços significativos como: indústria da música e do cinema, canais de TV a cabo, indústria do turismo e entretenimento, acesso a Internet e outros.

**PORTARIA Nº 98 /2004 - SEDUC
DE 28 DE JUNHO DE 2004**

Dispõe sobre a implantação da Língua Inglesa, no ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e na Educação de Jovens e Adultos (ciclo I - Termos de I a IV).

A Secretária da Educação, no uso das atribuições que lhe foram conferidas por lei e considerando:

- que o uso da Língua Inglesa, cada vez mais torna-se ferramenta de comunicação indispensável na era do mundo globalizado;
- que a Língua Inglesa ocupa espaços significativos como: jogos olímpicos, indústria da música e do cinema, canais de TV a cabo, indústria do turismo e entretenimento, acesso à Internet e outros;
- o leque das múltiplas inteligências (musical, lógico-matemática, cinestésico-corporal, naturalista, pessoal, espacial, inclusive a lingüística) já está aberto nesta faixa etária,
- que aprender uma segunda língua contribui no processo de desenvolvimento (na aquisição de competências) e no desenvolvimento de nova habilidade: início da comunicação em uma nova língua.
- a necessidade de atender à solicitação dos pais, alunos e professores.
- a implantação da Língua Inglesa de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (ciclo I-Termos II, III e IV), desde o ano letivo de 2004.
- que nas escolas municipais do Ensino Fundamental as aulas estão sendo ministradas por professores do Ensino Fundamental II, habilitados.

RESOLVE:

Artigo 1.º - Implantar a partir de 02/08/04, o ensino da Língua Inglesa também para todos os alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (Termo I - Ciclo II, das escolas municipais).

Parágrafo único. Nas 1ª séries e no Termo I, o ensino da Língua Inglesa será instituído por meio de projeto a iniciação de uma nova língua, com uma hora aula, na semana.

Artigo 2.º - As aulas serão ministradas

por professores do Ensino Fundamental II, lotados nas Unidades Educacionais Municipais.

Artigo 3.º - A estratégia de ensino deverá ser organizada visando disponibilizar um espaço lúdico para os alunos, uma vez que o ensino de uma 2ª língua deva ser encarado de maneira prazerosa de forma a apresentar resultados positivos nas atividades didático-pedagógicas.

Artigo 4.º - Os professores de Inglês designados para as aulas, participarão de capacitação específica para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas, com base nas diretrizes da Progressão Avaliada.

Artigo 5.º - A Avaliação dos alunos da 1ª série do Fundamental e do Termo I do Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos deverá ser feita por meio de Fichas de Avaliação do grupo-classe a serem elaboradas pelos professores e institucionalizadas pelo Deped/Seduc, e posteriormente enviadas às Unidades Escolares.

Parágrafo Único - O encaminhamento dessas fichas, ao Deped/Seduc, deverá obedecer o calendário de entrega dos quadros de estatísticas.

Artigo 6.º - As Equipes Técnicas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental I deverão acompanhar e organizar horários para o pleno desenvolvimento das aulas/projeto em suas Unidades.

Artigo 7.º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Santos, 28 de julho de 2004

JOSSÉLIA FONTOURA

ANEXO B – Parâmetros Curriculares Nacionais

Objetivos da Língua Estrangeira Moderna, segundo os PCNs (BRASIL, 1998)

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica.

ANEXO C – Base Nacional Comum Curricular, para a Língua Inglesa

Eixos Organizadores para a língua inglesa, definidos pela BNCC (BRASIL, 2017)

A oralidade: envolvendo as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala) articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Considerando que as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face, como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades;

A leitura: abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. Promovendo o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados;

A escrita: considerando dois aspectos do ato de escrever, por um lado, considerando a escrita como um processo que envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores, e, por outro lado, considerando que o ato de escrever é uma prática social, e que oportuniza, aos alunos, agir com protagonismo. Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais e se desenvolve para textos mais elaborados, nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma;

Os conhecimentos linguísticos: consolidando-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. Contrastando e explorando relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam e que para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas possa se constituir em um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês;

A dimensão intercultural: compreendendo que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais.

ANEXO D – Base Nacional Comum Curricular, para a língua inglesa

Competências específicas, para o componente curricular de língua inglesa, no Ensino Fundamental, definidas pela BNCC (BRASIL, 2017)

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre a aprendizagem da língua inglesa, contribuindo para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado e no mundo do trabalho;

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;

Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

ANEXO E – Currículo Paulista

Eixos Organizadores para a Língua Inglesa, definidos pelo Currículo Paulista homologado em 2019

O Currículo Paulista mantém os eixos organizadores para a Língua Inglesa, definidos pela BNCC (BRASIL, 2017), que são:

A oralidade: envolvendo as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala) articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Considerando que as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face, como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades;

A leitura: abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. Promovendo o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados;

A escrita: considerando dois aspectos do ato de escrever, por um lado, considerando a escrita como um processo que envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores, e, por outro lado, considerando que o ato de escrever é uma prática social, e que oportuniza, aos alunos, agir com protagonismo. Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais e se desenvolve para textos mais elaborados, nos quais recursos linguístico-discursivos variados

podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma;

Os conhecimentos linguísticos: consolidando-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. Contrastando e explorando relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam e que para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas possa se constituir em um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês;

A dimensão intercultural: compreendendo que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais.

ANEXO F – Currículo Paulista

Competências específicas para o componente curricular de língua inglesa, definidos pelo Currículo Paulista, homologado em 2019

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

ANEXO G – Currículo Santista

Eixos Organizadores para a Língua Inglesa, conforme o Currículo Santista (SANTOS, 2019), para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental

Primeiro ano do Ensino Fundamental

Oralidade práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos ou simulados, presenciais com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. Interação discursiva: construção de laços afetivos e convívio social, funções e usos da língua inglesa em sala de aula. Compreensão oral, estratégias de compreensão de textos orais: pistas do contexto e linguagem gestual.

Produção oral e construção de repertório lexical família, brinquedos, cores, partes do corpo, animais de estimação, alimentos, hobbies e verbos relativos a gostos e prática de atividades. Leitura Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

Dimensão intercultural reflexão sobre aspectos relativos à interação das culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos, e brincadeiras infantis pelo mundo.

Segundo ano do Ensino Fundamental

Oralidade Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. Interação discursiva, construção de laços afetivos e convívio social. Funções e usos da língua inglesa em sala de aula. Compreensão oral Estratégias de compreensão de textos orais: pistas do contexto, linguagem gestual e pistas icônicas;

Produção oral Construção de repertório lexical animais, objetos escolares, figuras geométricas, partes do corpo, sentimentos, alimentos, partes da casa, preposições de lugar. Leitura Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e

esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas;

Dimensão intercultural Reflexão sobre aspectos relativos à interação das culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos, histórias infantis brasileiras em contraste com histórias infantis de outros países.

ANEXO H – Currículo Santista

Código Alfanumérico:

O conjunto de aprendizagens essenciais, de competências e habilidades, para o aprendizado da língua inglesa, na rede municipal de ensino da cidade de Santos, segue um código alfanumérico elaborado segundo o Currículo Santista (SANTOS, 2019)

Exemplo: EF 01 LI 01

EF: o primeiro par de letras indica a etapa do ensino, no caso, Ensino Fundamental;

01: o primeiro par de números indica o ano do ciclo, no caso, 1º ano;

LI: o segundo par de letras indica o componente curricular, no caso, Língua Inglesa;

01: o último par de números indica a posição da habilidade e competência específicas, da língua inglesa, na numeração sequencial do ano.

ANEXO I – Currículo Santista

Conteúdo programático para os primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, definidos pelo Currículo Santista (SANTOS, 2019)

Primeiro ano do Ensino Fundamental

(EF01LI01) Conhecer e utilizar saudações, cumprimentando em inglês (Hi, Hello, Good morning/afternoon, Bye/See you);

(EF01LI02) Participar de atividades lúdicas (cantar, dançar, brincar);

(EF01LI03) Experimentar brincadeiras, acompanhando as orientações do professor de língua inglesa;

(EF01LI04) Perguntar e dizer o nome (What's your name? I'm... / My name's ...);

(EF01LI05) Atender a solicitações para o estabelecimento de rotinas (Look! Your book and your notebook. Raise your hand./Open your book./Close your book./Be quiet, please./Pay attention./Sit down);

(EF01LI06) Reconhecer, com o apoio de pistas do contexto discursivo e linguagem gestual o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares;

(EF01LI10) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa;

(EF01LI11) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor;

(EF01LI07) Usar expressões para apresentar um amigo, os membros da família e animais de estimação (This is my friend... / This is my mom...);

(EF01LI08) Reconhecer instruções indicativas para movimentar ou apontar partes do corpo (por exemplo, move your head, shake your leg);

(EF01LI09) Expressar preferências por determinados alimentos e hobbies (por exemplo, I love apples/I like swimming);

(EF01LI12) Conhecer brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de outras línguas ou língua inglesa.

(EF01L13) Conhecer alguns aspectos do folclore anglo-americano comparando-o com o nosso.

Segundo ano do Ensino Fundamental

(EF02LI01) Utilizar saudações, cumprimentando em inglês para o bom convívio entre professores e colegas (Hi, Hello, Good morning/afternoon, Bye/See you);

(EF02LI02) Experimentar brincadeiras em inglês, repetindo algumas palavras e/ou expressões;

(EF02LI03) Participar da dramatização de uma história contada;

(EF02LI04) Perguntar e dizer a idade (How old are you? I'm seven years old);

(EF02LI05) Reconhecer, com o apoio de pistas do contexto discursivo, linguagem gestual e pistas icônicas (cartazes, flashcards), o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares;

(EF02LI06) Expressar preferências por determinados animais (What's your favorite animal?/It's a monkey);

(EF02LI07) Reconhecer e compreender algumas características físicas de animais em inglês, localizando-os (por exemplo, Giraffes have long necks and short tails. The alligator is in the cave);

(EF02LI08) Indicar localização de objetos escolares (por exemplo, Where is my glue? It's next to your notebook);

(EF02LI09) Indicar a forma geométrica de objetos diversos (por exemplo, What's that? The chocolate cake is a triangle);

(EF02LI10) Produzir o vocabulário referente a alimentos, após relacioná-los a diferentes imagens (por exemplo, cake, candies, chocolate, hot dog, ice cream, popcorn);

(EF02LI11) Distinguir e nomear as partes do corpo humano (por exemplo, ear, eye, feet (foot), finger, mouth, nose, toe);

(EF02LI12) Identificar e praticar o vocabulário referente a sentimentos (por exemplo, How are you? / I'm scared, angry, happy, hungry, sad, surprised, thirsty, tired);

(EF02LI13) Expressar preferências alimentares (por exemplo, Do you like apples? / Yes, I do. / No, I don't. I prefer mangoes);

(EF02LI14) Conhecer e praticar o vocabulário referente a mobiliário e ambientes de uma residência (por exemplo, bathroom, bedroom, dining room, garage, living room, bed, computer, fridge, microwave, sofa, stove, table, toilet, TV);

(EF02LI15) Localizar objetos e pessoas (por exemplo: Where is Dad? / He's in the living room);

(EF02LI16) Antecipar o tema de uma narrativa por meio de seu título, observação de imagens e/ou recursos multimodais;

(EF02LI17) Conhecer uma narrativa acompanhando uma contação de histórias ou leitura em voz alta feita pelo professor;

(EF02LI18) Conhecer histórias infantis tradicionais de diferentes povos e culturas, falantes de diversas línguas, por meio da Língua Inglesa;

(EF02LI19) Explorar as histórias infantis presentes no repertório de crianças imigrantes da comunidade.

ANEXO J – PPP Biênio 2020-2022

Plano Político-Pedagógico da escola onde foi aplicada a pesquisa:

O PPP é um documento que está de acordo com as normativas da BNCC (BRASIL, 2017), das diretrizes do Currículo Paulista (SEE-SP/UNDIME-SP, 2018) e com as marcas da identidade cultura de Santos, baseadas no Currículo Santista (SANTOS, 2019), que é o documento curricular oficial da cidade. O PPP dá corpo a todas estas articulações, trazendo a legislação nacional relativa ao campo da Educação, normatização e diretrizes para o âmbito da escola. A unidade municipal de ensino, em questão, tem matriculados 419 alunos, com faixa etária de 6 a 79 anos, e funciona da 7:00 às 22:00 horas com as modalidades de ensino fundamental I e educação de jovens e adultos EJA ciclo I e ciclo II.

Identidade Intercultural

Garantir uma educação pública que promova a formação integral do educando e a participação ativa da comunidade escolar para a transformação do meio.

Visão

Ser uma escola de referência que promova práticas significativas e inovadoras em espaços de humanização e cidadania, assegurando atitudes de acolhimento, reconhecimento e de pertença.

Valores

Assumir valores que assegurem a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania na escola, considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo por meio de práticas integrativas e restaurativas.

Compromisso com as medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação.

Respeito às diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença.

Participação nas práticas sustentáveis a partir da transformação de atitudes, não apenas no ambiente escolar, como também em seus lares e sociedade.

Inovação que potencialize o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e tecnológica.

Marco Referencial

Em uma perspectiva emancipatória, deve-se compreender a Educação como fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educadores e educandos, a fim de assegurar a clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que dispõem, para um trabalho de participação efetiva que vise à transformação da realidade num processo político-pedagógico reflexivo, histórico e intencional.

Objetivos

Atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados).

Assegurar uma gestão participativa (gestão participativa).

Promover a formação continuada dos professores e demais colaboradores da escola (gestão de pessoas).

Fomentar o clima escolar de forma colaborativa (gestão de pessoas).

Melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem).

Fortalecer a integração escola-comunidade (pais e comunidade).

Indicadores de qualidade:

Gestão democrática de ensino;

Inovação e investigação;

Avaliação e acompanhamento.

Políticas Públicas:

Educação integral;

Educação inclusiva;

Educação continuada;

Projetos educacionais (institucionais e didáticos):

Avaliação de sistema (prova Santos);

Justiça restaurativa;

Programa Saúde na Escola (PSE);

Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA);

Cidade educadora.

IDEB da escola:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi:

IDEB projetado: 2019: 5,7.

IDEB alcançado pela escola: 4,8.

IDEB projetado: 2021: 5,9.

Comunidade escolar

Com base no Sistema de Gestão Escolar (SIGES), a comunidade escolar é composta de quatro elementos da equipe gestora; 40 professores; 20 funcionários e 419 alunos divididos em sete turmas no período matutino, sete turmas no período vespertino, do ensino fundamental I, e quatro turmas do período noturno, da educação de jovens e adultos (EJA).

A Associação de Pais e Mestres garante uma gestão democrática e participativa além de decisiva sobre as ações que visam o aprimoramento de processo de aprendizagem, assistência ao educando, administração de recursos com finalidade pedagógica, parceria e convênios, contratação de prestação de serviços e aprovação de contas integrando interesses da escola, família e comunidade. A contribuição voluntária da APM é de R\$ 3,00 mensais. A escola recebe verbas federais, estaduais e municipais.

Comunidade e o entorno

Com base em pesquisa prévia, a escola possui uma comunidade carente sob aspecto social e financeiro; tais fatores fazem com que a escola se preocupe em trabalhar a autoestima e a ética, oportunizando o relacionamento com familiares,

ampliando o diálogo e promovendo a participação mais efetiva na construção e exercício da proposta pedagógica.

Tentativas para minimizar a evasão escolar são intensas e diárias, incentivando a cultura da participação e criando possibilidades de atividades externas que enriqueçam o repertório dos alunos sobre assuntos diversos e que transforme a própria região onde estudam, para formar cidadãos íntegros, autônomos e criativos, que possam alcançar sucesso pessoal e profissional. A escola não atende a ampliação de jornada escolar, porém, alguns alunos frequentam ONGs que contemplam o contraturno.

Atividades pedagógicas em âmbito escolar (Projetos)

Os projetos desenvolvidos na escola reforçam o ensino, valorizando a escrita, a interpretação de leituras, abrindo espaços para novas ideias e reconstrução pedagógica, incentivando a cultura da participação, estimulando o protagonismo dos professores e alunos.