



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GIULIANA CASTRO BROSSI

**MOVIMENTOS DIALÓGICOS DE REALIZAÇÃO DE
POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS COM
CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Londrina
2022

GIULIANA CASTRO BROSSI

**MOVIMENTOS DIALÓGICOS DE REALIZAÇÃO DE
POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS COM
CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2022

Inserir ficha catalográfica

BROSSI, Giuliana Castro.

Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública / Giuliana Castro BROSSI. - Londrina, 2022.

328 f. : il.

Orientador: JULIANA REICHERT TONELLI.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Políticas linguísticas e curriculares - Tese. 2. Praxiologias - Tese. 3. Formação de professoras de inglês com crianças - Tese. 4. Análise dialógica do discurso - Tese. I. TONELLI, JULIANA REICHERT. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

GIULIANA CASTRO BROSSI

**MOVIMENTOS DIALÓGICOS DE REALIZAÇÃO DE
POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS COM
CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de maio de 2022.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Helena (*in memoria*). Exemplo de mulher forte e
inspiração de sentirpensar e de co-existir.

À Marise (*in memoria*), por me permitir fazer parte da sua vida e
esperançarmos juntas. Por plantar uma sementinha que para sempre vai '**florar**' em
mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de vida, de luz e de conforto nas dores diárias.

À minha orientadora, parceira e amiga Juliana, muita gratidão por todas as portas e janelas que você abriu para mim (ou me ensinou a abrir), me guiou, me ofereceu e me oportunizou. Foi com você que engatinhei, caminhei, caí e levantei para chegar até aqui, mais forte do que nunca, amparada na leve força de sua orientação amorosa e firme. Gratidão por não desistir de mim!

À Marise, por ser amiga, irmã, parceira, confidente, conselheira, inspiração ontem, hoje e sempre. Você segue muito viva nesta tese e em todas as ações e projetos que desenvolve(re)mos juntas.

Ao Kevin, meu filho amado, você se tornou 'eu' tantas vezes, e cuidou de tudo e todos na minha ausência. E conhece todas as vezes das minhas transcrições. Obrigada por tudo! Sem você, esse caminho não teria acontecido. Te amo!

À Luana, pela motivação, pelo amor sempre presente. Obrigada por me inspirar a ser uma mulher melhor e mais determinada, por me motivar quando eu perdia o foco. Pelos abraços, pelos cuidados e pelo amor. Te amo muito por ter me dado a vida nas duas vidas que gerou!

Ao Marcelo, genrinho obrigado pela força e pelos momentos de descanso e diversão quando eu sentia que não aguentava mais.

Manuela e Alberto Gabriel, meus dois amores, gratidão por me fazer querer terminar tudo para viver todos os momentos juntinho com vocês, lendo historinhas e brincando de faz-de-conta. Amo mais que palavras podem expressar!

Wilis, pai obrigada por me trazer ao mundo, pelos exemplos e pela risada contagiante, e amor incondicional.

Chris, maninha, obrigada pelo amor e compreensão sem fim, pelo apoio com livros, aromaterapias, alimentação saudável e tudo mais que me mantiveram de pé todos os dias. Gratidão!

Júnior e Chris, obrigada por estarem comigo em todas as decisões, e manterem minha fé com suas orações.

À Carla, minha mãe em Inhumas! Amiga, irmã, parceira em todas as situações. Meu apoio, meu refúgio, minha inspiração, meu ombro amigo. Sem você essa tese não existiria. Vamos viajar o mundo e beber vinho agora!

À Valéria, minha doce amigairmã, gratidão por todas as vezes que ouviu meu choro e me confortou, recarregou minhas esperanças na doçura da sua voz e do seu abraço.

À Margarete, Meggie, sem você meu sonho de viver Londrina não seria possível. Obrigada pela confiança, pelo apoio e pela luz que você emana sempre! Gratidão!

Ao Alex, palavras não conseguem expressar minha gratidão por me mostrar a verdadeira face da ética e da re-existência. Obrigada pelas conversas infundáveis, filosóficas, humanizadoras e amorosas. Você é inigualável!

À Duda e à Gaby, minhas irmãs em Londrina, gratidão por todas as vezes que me mostraram que amigas se amam *no matter what*. Obrigada pelas leituras críticas e por entenderem o que 'anda' na minha mente e na minha alma, melhor do que eu.

À professora Joana de São Pedro, pela leitura atenta e sugestões preciosas no texto do SEDATA.

À professora Cláudia Rocha, pelas discussões e conversas, indicações de leituras, e especialmente por ter me inspirado desde 2012. A Marise seguiu seus passos, e eu continuarei. Você é pura luz!

Às professoras da banca de qualificação Telma Gimenez, Sandra Gattolin, Elaine Mateus e Deise Picanço, obrigada pela leitura atenta e cuidadosa. Que honra ouvir vocês!

Às professoras da Rede ELI, Jô, Heloisa, Cintia, Márcia, Suelma, Nelson, Eunice, Suzana, Beatriz, Karem, Val e Phablo, vocês me mostraram o quanto de fato eu preciso aprender. Quanta generosidade nas nossas conversas e partilhas. Sem vocês, eu não me enxergo!

Ao Diogo por me ajudar a compreender o cronotopo. Você é brilhante!

Cibele, Manu, Alex e Rafa, por me ensinarem o valor das relações humanas e afetivas, por todas as conversas, risadas, cafés, e almoços no RU da UEL. Quero levar vocês comigo para sempre amigas e amigos queridas/os.

Às professoras Elvira, Viviane, Sheila, Claudinha, Valdirene, Elaine, Juliana, e ao professor Wagner pelas lições e leituras nas disciplinas no PPGEL que explodiram minha mente, me des-reconstruindo, e me constituindo em quem eu sou.

À professora Clarissa Jordão, pelas leituras e reflexões incríveis na disciplina em 2021-1, com um grupo maravilhoso e compromissado, com quem aprendi muito.

Às amigas que encontrei nesse caminhar: Aline, Thais, Sílvia, Marluce, Thaís Blasio, Deborah Ballestrini, Jhuliane, Gledson, Sérgio, e tantas/os outras/os que não cabem aqui.

Às/Aos integrantes do grupo FELICE que tornaram essa caminhada mais leve e feliz! Por tantas discussões que provocaram grietas e resistências: Juliana, Duda, Gaby, Paula, Bruna, Rafa, Iza, Felipe, Marifer, Claudia, Kelly, Mari, Otto, Letícia, Fábio, Thaís, Rebeca, Isa Rao, Eleonora, Marcela e Lucas.

Aos/às integrantes do grupo GEFOPLE, especialmente Carla, Cristiane Rosa, Camilla, Alex, Valéria, Cristiane Ribeiro, Danielle, Djelaine, Gabriela, Juliane, Marise, Michely, Rúbia, Silvana, Tayná e Vanderlene, Vocês são meus ipês: fortes e belos na aridez dos dias difíceis. Gratidão!

Às/Aos integrantes do grupo Transição pelas discussões e leituras que desestabilizaram minhas certezas, rumo à incompletude consciente. Rosane e Vivi, gratidão!

Ao Projeto Nacional de Letramentos pelas vivências e discussões que renovam, e me fazem interrogar, interromper e tentar ressignificar.

À Universidade Estadual de Goiás por conceder a licença para qualificação que permitiu que eu me mudasse para Londrina.

À UEG – Inhumas, todos/as servidores/as, docentes e discentes que fizeram com que Inhumas se tornasse meu lar, por todo o amor, atenção, cuidado e inspiração que encontro em cada um/uma de vocês. Somos resistência!

À UEL, ao PPGEL, secretárias/os, servidoras/es, professoras/es que me mostraram um mundo novo de saberes, e amizades.

À Rosely, pela dedicação e atenção comigo nas minhas inúmeras dúvidas. Obrigada!

A todas as pousadas que me abrigaram com carinho e comidinhas nas minhas andanças sem fim.

Cada uma/um de vocês provocam as reverberações que me constituem em quem eu sou! Por tudo isso GRATIDÃO!



(Rede ELI, Agentes desta história)

*Construir uma sociedade livre, justa e solidária se inicia no esforço individual, mas ganha sentido e força na realização de projetos de vida cujos **agentes** são seres singulares, com visões, crenças, perspectivas e objetivos plurais sustentados em uma ética: o amor ao próximo. (MESQUITA, 2020, p.10)*

**“I believe the children are our future
Teach them well and let them lead the way
Show them all the beauty they possess inside
Give them a sense of pride to make it easier
Let the children's laughter remind us how we used to be¹”**

¹ Canção escrita por Michael Masser and Linda Creed, interpretada por Withney Houston. “Acredito que as crianças são nosso futuro. Ensine-as bem e deixe-as liderar o caminho. Mostre a elas toda a beleza que possuem dentro de si. Dê a ela um senso de orgulho para tornar isso mais fácil. Deixe a risada das crianças lembrar-nos como nós costumávamos ser.”

BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública.** 2022. 327 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

As leis brasileiras e os documentos oficiais das políticas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelecem que a educação linguística em inglês nas escolas no Brasil é um direito garantido do sexto ano em diante. Dessa forma, o ensino de inglês para crianças (EIC) nas escolas públicas se configura como uma decisão situada e local. Diante deste contexto, esta investigação, situada na área da Linguística Aplicada no campo das Políticas linguísticas e Curriculares, tem como foco a implementação do EIC nas escolas públicas. Ela reflete também a jornada vivencial (REZENDE, 2017) que engloba ser pesquisadora e ser humana. Em relação aos aspectos metodológicos, é uma pesquisa qualitativa crítica enraizada na agenda de direitos humanos (DENZIN, 2018) entendendo que a não democratização da educação linguística em inglês na infância relega crianças (de 6 a 12 anos) e professoras desta esfera a um não-lugar, do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2006; 2007). Neste sentido, questiona políticas linguísticas que privilegiam certas camadas da população. Seu objetivo é (re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação que emergem na ação extensionista *English For Kids* da Universidade Estadual de Goiás, em Inhumas, acerca da implementação do EIC. Em termos teóricos se ancora nos conceitos do Círculo de Bakhtin, na realização da análise dialógica dos discursos (BRAIT, 2018) partindo de enunciados das agentes nas relações dialógicas no decorrer dos encontros em 2018 e 2019, e das entrevistas com a/o secretária/o da educação em 2006 e em 2018. As análises indicam que os movimentos de cocriação das políticas curriculares e linguísticas locais insurgentes para o EIC se dão por intermédio das relações entrelaçadas na extensão universitária, que por sua vez reverberam no contexto cronotópico local e translocal. Os resultados demonstram que a cocriação das políticas locais insurgentes se materializa nos enunciados, os quais por sua vez são igualmente materializados nas políticas locais. Além disso estas se materializam nas praxiologias das agentes, que mediadas pela figura da coordenadora do inglês, buscam i) a aproximação entre as esferas envolvidas na implementação do EIC, na tentativa de horizontalização das relações, ii) a resignificação dos papéis das envolvidas nas relações entre professoras, gestoras e comunidade, e a iii) constituição e fortalecimento da rede de professoras que nutre e ampara a parceria nas decisões situadas e locais, que parecem promover (trans)formações sociais e políticas locais e translocais, legitimando o espaço de *de-formação* docente da extensão universitária.

Palavras-chave: políticas linguísticas e curriculares; praxiologias; formação de professoras de inglês com crianças; análise dialógica do discurso.

BROSSI, Giuliana Castro. **Dialogic movements of local policies enactment in action in English with children teaching in public schools.** 2022. 327 p. Dissertation (Doctoral degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Brazilian Legislation and official policy documents, such as the Law of Guidelines and Basis for Education (BRASIL, 1996) and the National Common Core Curriculum (BRASIL, 2017) establish that language education in English in Brazilian schools is a right to be guaranteed from the second cycle of elementary school onwards. As such, the teaching of English for Young Learners (EFYL) in public schools is configured as a situated and local decision. Given this context, this research, located in the field of Applied Linguistics regarding Language and Curriculum Policies, focuses on the implementation of EFYL at public schools. This text is also a reflection of the experiential journey (REZENDE, 2017) that encompasses being both a researcher and a human being. In methodological terms, it is a critical enquiry research rooted in the human rights agenda (DENZIN, 2018) as we understand that the non-democratisation of the English language education for children (6 to 12 years old) places them and their teachers on the other side of the abyssal line, i.e. in a non-existence place (SANTOS, 2006; 2007). In this sense, it questions language policies that privilege certain population strata over others. Its main goal is to learn the meanings collaboratively made that emerged from the enactment of local policies allowed by the “English for Kids” extension program at the Goiás State University in the city of Inhumas. In theoretical terms, this investigation draws both from the key ideas elaborated by the Bakhtin Circle and from the Bakhtinian dialogic discourse analysis framework (BRAIT, 2018) and looks into the utterances produced by participants throughout the meetings that took place in 2018 and 2019, and the interviews given by the 2006 and 2018 Inhumas’ education secretaries. Analyses suggest that the movements of co-creation of insurgent local curricular and linguistic policies for the EFYL are made possible through the emergent relations arisen in the extension program, which in turn echo in the local and translocal chronotopic context. Results demonstrate that the co-creation of insurgent local policies comes into existence through the utterances produced by the participants, whereas, at the same time, the very utterances are materialized as local policies. Such policies are then enacted in the participants’ praxis, mediated by the English coordinator. Together they seek (1) to approximate the spheres involved in the EFYL implementation, gesturing towards the horizontalisation of relationships, (2) to resignify the stakeholders’ roles in the relations between teachers, administrators, and local community, and (3) to build and strengthen the network of teachers that allows the partnership for situated decisions. This local movement seems to promote social transformations, as well as local/translocal policies, legitimating the teachers’ space of *de-formação* in the university extension program.

Key words: language and curriculum policies; praxiologies. efyl teacher education; dialogic discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Metáfora dos movimentos em ondas	26
Figura 2 -	Representação da construção da estrutura social das políticas	52
Figura 3 -	Objetivos dos instrumentos que compõem o material empírico da pesquisa	92
Figura 4 -	Ações de extensão universitária com foco no EIC	110
Figura 5 -	Tentativa de categorização dos dados I	133
Figura 6 -	Anotações	135
Figura 7 -	Esquema dos movimentos	136
Figura 8 -	Tentativa de categorização III	138
Figura 9 -	Categorização final dos dados	139
Figura 10 -	Esquema do afunilamento das categorias	140
Figura 11 -	Níveis das análises dos dados	141
Figura 12 -	Movimentos das políticas locais	142
Figura 13 -	Conjuntura das políticas locais em ação	153
Figura 14 -	Movimentos das políticas cocriadas na conjuntura local	154
Figura 15 -	Tensões e proposituras iniciais	157
Figura 16 -	Impactos e movimentos	186
Figura 17 -	Criação das políticas locais insurgentes	193
Figura 18 -	Emaranhamento de decisões para as políticas insurgentes	198
Figura 19 -	Mudanças visíveis nas políticas insurgentes no contexto local e translocal	200
Figura 20 -	Teatro vazio	220
Figura 21 -	Sala de aula vazia	221
Figura 22 -	Reverberações das ações de extensão	256
Figura 23 -	PPC de Letras: concepção do curso	262
Figura 24 -	PPC de Letras: organização didático pedagógica do curso	262
Figura 25 -	PPC de Letras: disciplinas optativas a partir de 2017	263
Figura 26 -	PPC de Letras: disciplinas optativas a partir de 2019	264

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo do plano de análise da tese	36
Quadro 2 - Mosaico de histórias de implementação	64
Quadro 3 - Elementos constitutivos do sistema de trabalho do professor de LIC.....	74
Quadro 4 - Cronologia de eventos locais e ações extensionistas significativos para esta pesquisa.....	107
Quadro 5 - Agentes desta história.....	115
Quadro 6 - Resumo dos os encontros da Rede ELI.....	125
Quadro 7 - Códigos utilizados nas transcrições	130
Quadro 8 - Impactos apontados na intersubjetivação	134
Quadro 9 - Tentativa de codificação das categorias II	137
Quadro 10 - Organização do capítulo 3	146
Quadro 11 - Tensões e proposituras que emergiram da Rede ELI.....	194
Quadro 12 - Tensões e proposituras que emergiram nas praxiologias	246

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
PPGEL	Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
ADD	Análise Dialógica do Discurso
IC	Inglês para crianças
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
LEC	Língua Estrangeira para crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para crianças
LA	Língua Adicional
LAC	Linguística Aplicada Crítica
EIC	Ensino de Inglês para crianças
SME	Secretaria Municipal de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ELI	Educação Linguística na Infância
EFK	English For Kids
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
ENPLE	Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras
HELB	História do Ensino de Línguas no Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IES	Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
GEFOPLE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores/as de Línguas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ECA	Estatuto do Menor e do Adolescente
ESL	English as a Second Language
PLG	Projeto Londrina Global
PRCG	Projeto Rio Criança Global
GCLI	Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa
PPLI	Programa de Preparação para a Língua Inglesa
ELTP	English Language Teaching Program
ILF	Inglês como Língua Franca
DC GO	Documento Curricular para Goiás
FAMI	Fundação de Amparo ao Menor Inhumense
FDEIC	Formação Docente e Ensino de Inglês para Crianças
USAID	United States Agency for International Development
ENFOPLE	Encontro de Formação de Professores/as de Línguas
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
UnU	Unidade Universitária
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SE	Secretário de Educação

SUMÁRIO

SITUANDO A SAGA DA TESE NO TEMPOESPAÇO	16
PRÓLOGO	19
1 INTRODUÇÃO	28
1.1 ELUCIDANDO ESCOLHAS DISCURSIVAS PARA CONTAR ESTA HISTÓRIA	308
1.2 JUSTIFICATIVA.....	31
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	34
1.4 AFIRMAÇÃO DA TESE	36
1.5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	36
1.6 PREMISSAS BAKHTINIANAS - ENUNCIADOS, VOZES E HETEROGLOSSIA NO CRONOTOPO DAS POLÍTICAS LOCAIS	38
1.7 A PAREDE (IN)TRANSPONÍVEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	50
1.8 HISTÓRIAS DE IMPLEMENTAÇÃO PELAS LENTES DE OUTRAS NARRADORAS....	61
2 CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	88
2.1 ELEMENTOS QUE DESENHAM A METODOLOGIA DA HISTÓRIA QUE CONTAMOS.....	91
2.2 MOVIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO SUL GLOBAL	96
2.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	100
2.4 CONTEXTO	103
2.4.1 O Contexto Pelas Lentes do Cronotopo	103
2.4.2 A Extensão Como Espaço Formativo	105
2.4.3 A Extensão Universitária	108
2.4.4 O Curso de Letras e a Formação do Professor de LIC.....	111
2.5 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO	113
2.5.1 Agentes	115
2.5.2 Construção do Material Empírico	123
2.5.2.1 Encontros da rede ELI	124
2.5.2.2 Entrevistas.....	129
2.5.3 A Organização do Material Transcrito	130

2.6	PROCEDIMENTOS DE DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	131
3	O STATUS DO INGLÊS, TENSÕES E PROPOSITURAS QUE MOVIMENTARAM AS POLÍTICAS LOCAIS	143
3.1	MUDANÇAS NAS CORRENTES: AVANÇOS E RECUOS DAS ONDAS.....	146
3.2	"FOI UM CASAMENTO, FOI UMA FUSÃO DE IDEIAS BOAS": MEMÓRIAS DOS MOVIMENTOS DA ONDULAÇÃO NAS ÁGUAS DAS POLÍTICAS LOCAIS.....	153
3.3	"DE REPENTE VEM E MUDA TUDO, COMO QUE FICA?" O STATUS DO INGLÊS NA VIDA E NA ESCOLA; AS PEDRINHAS QUE MOVIMENTAM A FLUIDEZ DAS POLÍTICAS	163
3.4	"A GENTE NÃO SABE O QUE VEM PELA FRENTE": TENSÕES E PROPOSITURAS, MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO	185
4	PRAXIOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA INFÂNCIA: TENSÕES, PROPOSITURAS E AS RELAÇÕES NA DEFORMAÇÃO DE PROFESSORAS	201
4.1	"Eu Aprendo Muito Mais com Vocês do que Eu Ensino": Por Relações Menos Assimétricas.....	210
4.2	"Nós Tivemos que Testar Chave por Chave, a Porta Emperrava, a Chave Quebrava": Por Mais Espaços Formativos Legitimados.....	228
4.3	Como Condensar Resultados Quando Estes Derramam?	244
5	VIVENDO NOVAS HISTÓRIAS EM CRONOTOPOS EM CONSTRUÇÃO: "SOU UM EMARANHADO DE NÃO SEI O QUE" ...	251
5.1	SOBRE NOVAS HISTÓRIAS E DESDOBRAMENTOS ANTES DE UM FINAL. HÁ UM FINAL?	252
5.2	DIÁLOGOS SEM FIM: ENCAMINHAMENTOS A PARTIR DAS TENSÕES, DAS PROPOSITURAS NAS RELAÇÕES ENTRELAÇADAS NA EXTENSÃO.....	262
5.3	MOMENTO DE RETOMAR SONHOS: TESSITURAS DA MINHA HISTÓRIA.....	266
	REFERÊNCIAS	273
	APÊNDICES.....	291
	APÊNDICE A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	292

APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista.....	294
APÊNDICE C - Projeto de Lei Inhumas.....	295
APÊNDICE D - E-mail enviado para realizar a intersubjetivação	297
APÊNDICE E - Documento curricular para o EIC no EFI	300
ANEXOS	305
ANEXO A - Edital do Concurso para professoras em Inhumas.....	306
ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP	328

SITUANDO A SAGA DA TESE NO TEMPOESPAÇO

Estamos no final de janeiro de 2022. Esta seção é praticamente a última que redijo desta 'saga' que foi a minha tese! Sinto que preciso trazer para o papel o registro tempoespacial que vivenciei, e que, em meio a tudo, eu consegui escrever essa tese! E emocionou-me muito relembrando a imensa alegria que me inundou, em 2017, ao receber a notícia da aprovação no doutorado na UEL! O primeiro impulso foi sair correndo e gritando no quintal de casa, para contar para minha mãe (falecida dois anos antes), quando me dei conta já havia chamado por ela. Não foi fácil a perda da matriarca mais doce e forte, exemplo de vida e meu porto seguro durante as tempestades. Em 2017, eu ainda não havia me recuperado, mas encontrei na Carla Conti minha figura 'materna' em Inhumas. Liguei para ela para contar. Seu conselho? Mude-se para Londrina e viva seus quatro anos de doutorado intensamente! E assim eu fiz: mudei-me para Londrina em pleno carnaval, em 2018: um dos momentos mais felizes e gratificantes da minha vida! Foi o melhor conselho que eu poderia receber; com certeza, minha mãe aprovaria! "É preciso se afastar para escrever a tese!" E como ela me conhece! Ela sabia que as obrigações do cuidado com a família iriam me distrair dos estudos.

Foram inúmeras vezes durante os quatro anos, que fugi literalmente da minha casa, para conseguir me concentrar na escrita, distanciando-me dos problemas do cotidiano. Fugia para sua casa em Inhumas, para a casa da Valéria em Goiânia, para a casa da Manu, da Duda e da Gaby em Londrina. Fugi muitas vezes para a casa da Marise em Inhumas também, e ela cuidava das minhas feridas, que só ela sensivelmente percebia. Ela conhecia até mesmo o meu silêncio. Muitas vezes; até que esse vírus infame, que finalmente conseguiu me pegar (hoje estou positiva para covid-19), a levou no dia 2 de agosto de 2021, deixando apenas a saudade desse exemplo de mulher, mãe, irmã e professora. Não consigo conter as lágrimas ao lembrar da Marise e de tudo que aprendemos juntas, desde que nos conhecemos em 2012, unidas pela nossa profissão, enquanto ela ainda estava no 2º período do curso de Letras. Não tenho dúvidas ao afirmar que minha vida é constituída por mulheres, professoras, que entraram na minha vida e ainda caminham ao meu lado, ou dentro de mim, igual a minha mãe e a Marise.

Verifiquei no dicionário o significado da palavra 'saga' para confirmar

o sentido de uma história repleta de incidentes. O incidente maior nesta saga foi, com certeza, a pandemia de covid-19 que, desde 2020, vem nos assolando, matando milhões de pessoas no mundo todo, escancarando questões como o negacionismo, o movimento antivacina, as questões ideológicas nas decisões políticas, e a desvalorização da vida de algumas parcelas da população. No início da pandemia, pensei muito em desistir do doutorado por entender que eu já estava sofrendo tanto por tudo que estava acontecendo. A única coisa em que eu pensava era viver cada momento daquele afastamento social mais próxima dos meus netinhos, tão pequeninos, e apoiar minha filha com seus cuidados.

Eu não disse que foi uma saga o doutorado? Ainda não mencionei, mas ainda em 2017, uma semana após a minha aprovação no doutorado, minha filha anunciou a outra (e certamente a melhor de todas as novidades): eu seria avó! E como foi (e é) maravilhoso ser avó! Não sei como consegui conciliar a escrita da tese com a experiência de ser avó do Alberto Gabriel e da Manu, durante a pandemia... todos foram acontecimentos que exigiram muito de mim (psicológica e emocionalmente) no decorrer desse tempo-espaço; todos os ocorridos me tornaram mais resiliente, mais frágil, mais forte, mais humana e mais contraditória ainda. Aspectos diferentes do meu ser foram se sobressaindo, em diferentes momentos dessa saga: em todos eles, minha orientadora e amiga estava lá, compreensiva em alguns momentos, incisiva em outros, na hora do choro, dos sorrisos, das dores, das alegrias, e o mais importante: ela não me deixou desistir! Ela acreditou em mim, na minha capacidade que eu tantas vezes duvidei. E por tudo isso, você, Juliana, tem minha admiração e respeito, minha profunda amizade e amor.

À medida que escrevo esse desabafo inicial, localizando a escrita desta tese no tempo-espaço, o dia amanhece e os primeiros raios de sol entram pela minha janela, os passarinhos acordam e começam a cantar, do jeito que tem sido nos últimos doze meses: levantar às 4h da manhã para aproveitar os momentos de paz que o início do dia traz para escrever, concentrada apenas nesse exercício da escrita acadêmica, tão árduo e incompreendido pela maioria das pessoas com quem convivo. Relembro os motivos que me fizeram realizar as provas de seleção para o doutorado: aumento salarial, possibilidade de oferecer bolsas às minhas orientandas e alunas, crescimento profissional, e nenhum deles chega perto do que realmente consegui durante essa saga que foi o meu doutorado.

As relações que cultivei, as amizades que conquistei, as redes de

partilha de saberes, de sabores, de emoções e de vivências das quais hoje faço parte, nunca foram motivos sequer pensados como parte do doutorado. Não desejo aqui romantizar esse processo sofrido que é a pós-graduação: exigências, conflitos, dificuldades, muitos obstáculos que levam tantas doutorandas e mestrandas a desistirem. No entanto, ao finalizar essa saga, que hoje faz parte da minha história de vida e da minha constituição, consigo encontrar muitos motivos para me alegrar, na esperança de que a tese que defendo aqui possa contribuir para um mundo melhor, mais justo, mais humano, com relações mais afetivas, e na esperança de que, doravante, na minha atuação, eu consiga deixar um pedacinho de algo bom de mim no Outro, tecendo os fios que nos conectam nessa imensa rede de cuidado e escuta, compartilhando um pouco do tanto que recebi generosamente daquelas (e daqueles) que seguraram minha mão (e não soltaram) nos últimos 4 anos.

PRÓLOGO

At night when all the world's asleep
 The questions run so deep
 For such a simple [woman] man
 Won't you please (won't you tell me?)
 Please tell me what we've learned? (can you hear
 me?)
 I know it sounds absurd
 But please tell me who I am

Who I am
Who I am²
Who I am³
 (LOGICAL, 1979)

Essa tese não é **minha**. Ela é de todas⁴ que me constituem como mãe, avó, filha, mulher, amiga, professora, pesquisadora, transgressora, e tantas outras identidades que coexistem em um único corpo! E daquelas que ainda estão em construção, e eu ainda nem as conheço. Ela tem as mãos e as vozes⁵ de diversas amigas - professoras e pesquisadoras – e da minha orientadora, que me encaminharam nos passos da educação de/com professoras, no gosto pelas políticas, em esforços para a horizontalização das relações com as professoras da educação básica e, especialmente, no amor às crianças e na defesa do direito destas à educação linguística envolvendo línguas outras além da materna, pautada nas especificidades de seus contextos locais. A colaboração é a atitude que adoto em minha vida e não somente neste estudo doutoral. É o movimento de coparticipar e copertencer de/à uma comunidade com a qual eu possa desenvolver ações e reflexões que transformem meu mundo e as circunvizinhanças do alcance da minha visão e da minha ação, em um momento que clama por visões e atitudes que inspirem

² Tradução nossa: “À noite quando todo o mundo está dormindo, a pergunta penetra tão profundamente, para uma [mulher] assim tão simples. Por favor, você não me diria (não me diz?) o que nós temos aprendido? (você pode me ouvir?), eu sei que soa absurdo, mas por favor me fala quem eu sou. Quem eu sou? Quem eu sou?”.

³ LOGICAL song. Intérprete: Supertramp. Compositores: Roger Hodgson, Rick Davies. In: Breakfast in America. Los Angeles: Gravadora A&M, 1979.

⁴ Optamos por marcar o gênero feminino no decorrer da tese em esforços para destacar a representatividade das mulheres no nosso campo de pesquisa e de atuação, a exemplo de Brahim et al., (2021, p. 14) que delicadamente nos convidam a homenagear “as mulheres em sua dedicação ao mundo e, ao mesmo tempo, convida os homens [...] para que se sintam incluídos no feminino.”

⁵ Entendemos vozes no decorrer desta tese, no sentido Bakhtiniano: não se tratando apenas de mera emissão vocal, e sim com as posturas ideológicas, pontos de vista e opiniões (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; BUBNOVA, 2011).

transformações, e investigações que, acima de tudo, movam as pessoas a lutarem por uma vida mais justa e resistirem às opressões mantidas nas pela sociedade.

Neste processo do doutorado, procuro também compreender quem eu sou – *who I am* (LOGICAL, 1979). O trecho da canção, de tantas memórias juvenis, é possivelmente a única parte desta tese que mantive desde sua primeira versão, escrita na primeira semana de estudos no PPGEL da UEL. Você pode estar se perguntando o porquê dessa canção, por que ela ainda está aqui, na versão final deste relato de pesquisa? Te digo que, ao final dos 4 anos de estudos, a pergunta permanece. Da mesma forma, a tentativa de compreender quem eu sou me mostrou várias identidades, tantas nuances de uma Giuliana que se descobriu, se encontrou, se desconstruiu e reconstruiu, e continua sem resposta. Ou talvez com muitas respostas que não cabem aqui. O fato é que sou constituída por tantas vozes que vou, sim, contar um tiquinho da minha história⁶, antes de entrar na história da tese.

Além da voz da minha querida mãe, que teimava em acreditar que eu chegaria a esse lugar, professora doutora – em Estudos da Linguagem –, a leitura dessa tese traz vozes que insistiam que eu iria ‘sentir quando a sua hora chegar’, demorei para acreditar na ‘amiga querida, você vai conseguir’, e principalmente a voz da amiga ‘estou aqui para tudo que precisar’. E precisei. Desde o início desse sonho, sonhamos juntas. Muitas **mulheres**. Mães, filhas, alunas, educadoras, amigas. E precisei de todas elas. Muitas vezes. Um conselho importante. Ouvir a risada. Ganhar uma bronca. Lembrar-me de onde eu venho. Pagar uma conta. Essa tese tem todas vocês nas entrelinhas!

Além das vozes, essa tese é atravessada pelas risadas nos momentos informais deste processo por me constituírem da alegria e da eterna esperança que me caracterizam. Houve momentos em que as risadas não eram cem por cento de alegria, mas eram verdadeiras. Especialmente, aquelas durante os almoços no Restaurante Universitário, na UEL. Um quinteto (Rafa, Alex, Manu, Cibele e Duda) que teve início em 2018, e uma amizade sólida com professoras e professores

⁶ Optei por manter o termo ‘história’ em uma perspectiva situada em relação às falas das agentes, similar às narrativivências de Conceição Evaristo e Valéria Rosa-da-Silva (2021). Entendemos que essa história se constitui da perspectiva da professora e pesquisadora Giuliana em relação às agentes/professoras desta pesquisa. É um recorte dos textos dos autores lidos: o que trazemos na seção 1.8 são ressignificações de apontamentos das autoras, é uma leitura pessoal a partir dos meus cronotopos de existência e das minhas vivências. Portanto a designação ‘histórias’ tem como base a minha leitura em relação às autoras.

que me ensinaram, mais uma vez, o verdadeiro valor da parceria, do companheirismo e da amizade. A amiga que não almoçava no RU, mas que me chamava para o café na cantina do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL e que me salvou, literalmente, várias vezes. Todas guardadas no meu coração e presentes nesse estudo que provocou alegria e amor, mas também choro e angústia.

Essa tese não é **apenas** minha. Ela é fruto de lutas, lágrimas, desafios e superação de uma 'menina' que sempre brigou para ocupar seu espaço: estudante de escolas públicas de ensino, filha de trabalhadores que construíram seu caminho com muita luta e determinação e que migraram ilegalmente para os Estados Unidos pelos idos de 1989, em busca do *American Dream*, fato que possibilitou o desenvolvimento de algumas das habilidades que hoje possuo no inglês. Nunca estudei a língua formalmente em cursos livres de idiomas, pelo mesmo motivo da maioria dos brasileiros: nunca estive ao meu alcance financeiro. Não quero aqui me queixar. Pelo contrário, as dificuldades, os obstáculos e as lutas tornam as experiências mais fortes e a conquista mais valorizada. Entretanto, enfatizo nessa narrativa inicial que sempre acreditei na escola pública e essa certeza do mundo de possibilidades que a escola oferece aos estudantes. Corroborando meu ideal de buscar ampliar as oportunidades que as crianças têm ao frequentarem a escola pública e perceberem a diversidade existente no universo da sala de aula, que creio possível, em parte pelo conhecimento da cultura do outro, do desconhecido, do estrangeiro, que também nos constitui.

Desde muito cedo percebi que não seria fácil. Mulher. Interior de Goiás. Fora do padrão estético hegemônico. Aluna de escola pública. Filha de trabalhadores. Meu pai era mecânico, e minha mãe, professora; ela sempre dizia que a mulher deveria trabalhar para manter sua autonomia. E trabalhei, a exemplo da minha mãe. Continuo trabalhando muito. Aos 16 anos, ingressamos no curso de Letras da UEG, em Anápolis: minha mãe, minha irmã e eu. Após 2 anos, já trabalhando como professora, trancamos o curso e nos aventuramos na mudança para a Califórnia. Após alguns anos, já separada e mãe, de volta ao Brasil, retornei ao curso de Letras, e me graduei em 1993, quando retornei aos Estados Unidos, dessa vez com duas crianças, e novos sonhos românticos na bagagem, com a esperança de ter encontrado o 'amor verdadeiro' dessa vez.

Continuava trabalhando muito. Enquanto minhas crianças eram menores, o trabalho era diferente. Além do terceiro turno como mãe e dona de casa,

trabalhei em restaurantes e pizzarias nos arredores de São Francisco, na Califórnia, por mais 7 anos, re-existindo e resistindo como imigrante ilegal. No total, foi uma década de vivências em culturas e linguagens, com diversos desafios e conquistas, tensões e desconstruções identitárias que fazem parte da minha constituição. Retornei ao Brasil em 2000 e, depois de algum tempo, divorciada mais uma vez, mãe de duas crianças, voltei à universidade em busca de melhores condições para minha família, entendi que não havia ninguém que me impediria de chegar onde almejava, a não ser eu mesma. Sentia que precisava fazer aquilo que eu gostava e me dava segurança, que era estudar.

Assim, em 2003, fiz um curso de especialização na UEG Anápolis, e, em 2005, iniciei os estudos no Mestrado em Linguística Aplicada da UnB. Foram anos inesquecíveis com as parceiras de estrada e de vida, Carmen e Cecília, e durante quase três anos ninguém soltou a mão de ninguém! Fui apresentada à pesquisa científica pela professora Mariney Conceição, que com suavidade e carinho acolhia minhas dúvidas, tristezas e emoções. Apaixonei-me pelas crenças e as pesquisei no planejamento, nos discursos e nas ações de uma professora.

Conquistar a vaga de professora efetiva de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde cursei minha graduação, era o sonho que se realizava em meados de 2010. No entanto, logo percebi que era o primeiro degrau de tantos outros, e não o fim dos desejos, como havia calculado. Naquele primeiro contato com a UEG Câmpus Inhumas⁷ como professora, senti na pele que, mesmo concursada, mestre em Linguística Aplicada pela UnB, as portas não se abriam facilmente. Diante de uma voz que disse “não tem lugar para você aqui, professora”, a força que herdei de minha mãe me garantiu que sim! Esse lugar seria meu! E a incansável batalha por ampliar meus conhecimentos de formadora de professoras de línguas estava apenas começando. Entendi que nada sabia. Compreendi que escutar era melhor que falar. E me entreguei à sede de conhecer, absorvendo cada palavra de minhas parceiras do Estágio Supervisionado mais experientes do que eu. E como aprendi!

Obviamente, não sou mais a mesma pessoa que assumiu a função

⁷ A partir de um decreto, em 2020, essa nomenclatura foi alterada de câmpus para Unidade Universitária (UnU), indicando que passamos a ser dependentes de um Instituto. Porém, decidimos manter o uso de câmpus, em sua versão aportuguesada como forma de protesto pela perda da nossa emancipação.

de docente efetiva naquele agosto de 2010. Certamente, Viviane Silvestre e Valéria Rosa da Silva, minhas parceiras do estágio de inglês, me conduziram por veredas e ribanceiras, mostrando-me caminhos nunca antes percorridos e me apresentaram o mundo da reflexão colaborativa e das perspectivas críticas de formação de professores. Com a Carla Conti⁸ conheci as infinitas possibilidades de religação dos saberes, além da compreensão de que as pessoas nos dão apenas aquilo que elas têm. Outras pessoas me ensinaram tantas outras valiosas lições, e nunca mais me senti sozinha na re-existência! Tantas acadêmicas, doutoras no campo das relações e experiências milagrosas de vida, me formaram como pessoa. Dentre elas, destaco Marise Pires da Silva, que me inspirou na formação de professores de inglês para crianças (doravante IC), e hoje é minha parceira⁹ de projetos nesse campo. Foi no encontro com a Marise, em 2012, que a nossa história (BROSSI; FREITAS; SILVA, no prelo) com o ensino de IC dos anos iniciais começou; e tomo a liberdade de contar brevemente essa história da origem do meu interesse na área.

Tudo começou enquanto eu ainda atuava nas escolas municipais de educação em Anápolis, minha cidade natal, em 2011. Havia na cidade apenas uma escola integral, em que o inglês era visto como “tapa-buracos”, um momento onde a professora regente (pedagoga) saía da sala e outras disciplinas como educação física, inglês e música, preenchiam o tempo das crianças de 6 a 11 anos. Aceitei o convite na certeza que seria mais uma ‘experiência’. Não podia estar mais enganada. Naqueles dias, que duraram apenas três meses, sofri a decepção de reconhecer meu fracasso para ensinar crianças, especialmente as menores. Como já estava na UEG em Inhumas, enxerguei a possibilidade de propor um projeto de pesquisa em que eu, docente efetiva na disciplina de estágio supervisionado de inglês, pudesse compreender, por meio de pesquisa em campo, quem eram as professoras de inglês que atuavam em Inhumas desde 2006, e como elas faziam esse trabalho, que eu – do alto da minha arrogância e com experiência de 20 anos como professora de inglês – não consegui levar adiante. Neste projeto de pesquisa, duas licenciandas me acompanharam como voluntárias na pesquisa de campo em Inhumas: a Jeovana

⁸ Agradeço formalmente pelas discussões acerca da transdisciplinaridade e da complexidade na educação, o convite para integrar o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE/CNPq), que provocou o início de religação de saberes na minha práxis.

⁹ No dia 02 de agosto de 2021 a existência terrena dessa parceira se findou, deixando, como expresso aqui no tempo presente, a inspiração e a parceria que jamais terminarão para mim. É nas minhas pesquisas que sua memória e suas ideias estarão sempre vivas.

Karla (DIAS, 2014) e a Marise (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2020). E foi assim que tudo começou! As duas agentes (SILVESTRE, 2017) fazem parte da minha história e da história que conto nesta tese.

O divisor de águas, entretanto, foi a minha participação, como aluna especial, na disciplina ministrada pela professora Rosane Rocha Pessoa¹⁰, em 2014/2, que provocou o tsunami existencial (e não apenas profissional) na minha trajetória. Com este grupo me empoderei e me conscientizei da MULHER que sou; compreendi meu papel de formadora, não apenas na universidade, mas na vida. Foram muitas discussões em que simplesmente devorei todas aquelas palavras fortes que a cada dia construía sentido e ação: corpo, identidade, problematização, questionar, desnaturalizar, desconstruir, (trans)formação, discursos hegemônicos, movimentos decoloniais, relações de poder, começaram a fazer sentido/ação na minha rotina – ao ponto de meus filhos me indagarem porque eu me questionava tanto. Muita gratidão por tudo que me apresentaram, por me incluírem na vida de vocês e me motivarem a participar do Fórum de Profissionalização Docente, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2014, quando assisti à conferência da professora Juliana Tonelli¹¹ sobre professoras de língua inglesa para crianças. Naquele momento, decidi que ela teria um papel essencial na minha vida acadêmico-profissional. Desde então, não me envergonho ao dizer que a persegui, literalmente.

Busquei de todas as formas aproximar-me desta que, em 2017, me aceitaria, não só como doutoranda no PPGEL, mas, especialmente, na sua vida. Inumeráveis foram as lições aprendidas relacionadas a ser professora e pesquisadora, com oportunidades ímpares que me tornaram quem eu sou hoje. Ela, que nos ensina a persistir, continuar, avançar sem nunca desistir. Com você, tornei-me parte do TEIA¹² e do grupo de pesquisa FELICE CNPq, em que encontrei significado em pertencer a um coletivo onde a meta é sempre ir além. Admiração e gratidão!

¹⁰ Agradeço formalmente pelo convite em 2015 para participar do grupo Transição, que, por meio de leituras e discussões, fez insurgir em mim tantos questionamentos e a desobediência epistêmica necessária à Revolução.

¹¹ Agradeço formalmente por me aceitar no grupo de pesquisas FELICE CNPq, onde me firmei como pesquisadora no campo da educação linguística para crianças, e pude me envolver literalmente na TEIA (*Teachers of English In Action*).

¹² *Teachers of English In Action* (TEIA) - Projeto de Extensão registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina estabelecido em reunião via remota no dia 9/12/2019, entre professoras universitárias das seguintes instituições UEL, UEG Inhumas, UFRGS e UNEMAT, expandindo-se posteriormente. Tal projeto interinstitucional abriu espaço de discussões a respeito do universo das crianças e da formação docente para atuar nesse cenário.

Eu não poderia deixar de mencionar o encantamento de ser aluna da professora Elaine Mateus, nas melhores aulas da minha vida, sem dúvida. Tampouco poderia me esquecer das aulas inspiradoras da professora Viviane Bagio Furtoso, que literalmente abraça o mundo por meio da nossa língua materna; da professora Valdirene Zorzo-Veloso, que ampliou meus horizontes para a criação de material didático; e do professor Wagner Amaral, que me apresentou o mundo das políticas, os movimentos sociais e a decolonialidade na prática, em discussões com pessoas incríveis do campo do Serviço Social. Outros seres humanos maravilhosos me marcaram com tanta simplicidade e doçura nessa instituição que me acolheu, e de onde nunca mais me afastarei, mesmo morando distante.

Londrina hoje faz parte da minha essência, a UEL hoje é minha casa. Aqui, vivi minhas melhores emoções, me reencontrei com meu eu-Mulher, retornei aos vinte e poucos anos com meus amigos tão jovens e tão sábios, bebi da fonte da juventude e do conhecimento em um só lugar! Hoje, alcanço mais esse degrau com a certeza de que não é o último e de que não conseguiria sozinha. Certa de que tenho muitas amigas e muitos amigos para visitar e levar no meu coração, além de tatuados na minha alma. Gratidão. Alegria. Amizade. Amor. Tudo isso me define! Esse é o meu local de fala.¹³

Estou há apenas alguns meses de defender a tese que construímos aqui. A partir do capítulo 1, a argumentação está construída na 1ª pessoa do plural por dois motivos. Em primeiro lugar, coaduno Menezes de Souza (2019, p. 164) na consciência de que essa tese não é um produto meu, mas um árduo trabalho colaborativo pois “aquela obra [a tese] é fruto do suor de várias pessoas, não só dele [doutorando] e de seu orientador, mas também do grupo do qual o doutorando fez parte, das bibliotecas que ele acessou”, das discussões em apresentações de trabalhos em congressos, além das infinitas interlocuções com estudantes, professoras, pesquisadoras, parceiras e colaboradoras, e dos “pitacos” das amigas, em uma construção identitária e de saberes docentes constante.

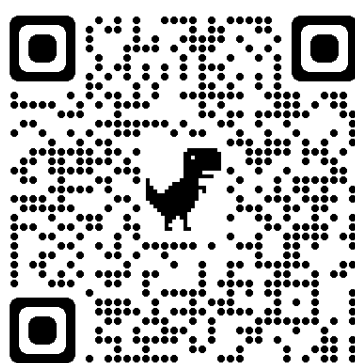
Em segundo lugar, acreditamos que nossa voz aqui neste relato é a

¹³ O prólogo assim como os trechos finais, onde apresento fatos pessoais autobiográficos foram narrados e marcados na primeira pessoa do singular. No entanto, no decorrer da tese, adotaremos a primeira pessoa do plural por compreender que todas as considerações realizadas neste estudo advêm de relações e discussões que ocorreram por meio das orientações com a parceria da professora Juliana, das reuniões de grupos de pesquisa aos quais me filio, das leituras das amigas e colegas que muito contribuíram em diversas ocasiões, dos encontros da ação de extensão, e especialmente das vozes das professoras/agentes, cujas vozes ecoam no “nós” da autoria.

refração de todas as demais vozes que chegam ao papel, pois, segundo Bakhtin (2011), o autor desiste de sua linguagem, sai dela, se liberta, desloca a linguagem e se desloca, olhando pelos olhos dos outros, i.e. o princípio da exterioridade. Entendemos que, ao falarmos nesta tese, construímos aqui um discurso da ordem do coletivo, e nessa relação de “eus” nos tornamos “nós”, várias Giulianas que não negam as contradições que disputam entre si. Ao mesmo tempo, entendemos que o recurso de uso de “nós” promove a aproximação com nossas interlocutoras, e com todas as agentes que concretizam aqui suas vozes.

Tendo dado a você um breve apanhado da minha trajetória e da construção tempoespacial das minhas identidades, passamos a apresentar algumas ideias iniciais que se entrelaçam compondo nossas lentes epistemológicas e ontológicas que dialogam nesta tese, que é construída em torno do ato (BAKHTIN, 1993) de implementação e de realização de políticas em ação. No decorrer da tese, recorreremos à metáfora dos movimentos em ondas a partir da imagem de “pedrinhas” lançadas em uma superfície líquida, conforme a Figura 1. Cada pedrinha se configura em um ato (BAKHTIN, 1993) discursivo que compõe os elos da cadeia verbal e que em cronotopos (BAKHTIN, 2018a) únicos, singulares, socio-historicamente construídos afetam e transformam (FREIRE, 1987) o tecido social, e constroem as políticas locais.

Figura 1: Metáfora dos movimentos em ondas



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=-DdSGOCCFpE>)

Na primeira seção 1.1, elucidamos algumas de nossas escolhas de estilo de escrita, para, em seguida, 1.2, justificarmos nosso interesse por este campo de pesquisa e atuação. Depois, 1.3, destacamos os nossos objetivos e as perguntas de pesquisa, antes de afirmarmos a tese que defendemos, na seção 1.4. Na seção

seguinte, 1.5, apresentamos brevemente algumas escolhas metodológicas, para situar a leitora, antes de mergulharmos nas premissas do Círculo de Bakhtin, na seção 1.6, cujos conceitos serão nossas lentes na seleção e categorização dos enunciados que discutimos no material empírico. A seguir, na seção 1.7, mostramos discussões acerca da construção das políticas educacionais no Brasil. Finalmente, na seção 1.8, contamos outras histórias de implementação, narradas por outras pesquisadoras, em outros tempos e espaços, construídos em um mosaico, composto por pesquisas que retratam aspectos recorrentes nas ofertas do EIC.

1 INTRODUÇÃO

Infelizmente, eu acho que a maioria, que a sociedade de modo geral, pensa que na universidade é que está o pesquisador e que está a teoria, e que de lá é que deve sair a **receita** pra escola pública, né? E não é assim. Muitas vezes a receita, a... o contrário deveria ser feito. (...) É... Trazer... porque receitas não existem, justamente por causa do contexto e da, e do ser humano, da unicidade do ser humano mesmo. (STÉPHANY, 2014¹⁴).

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Nossas relações dialógicas com professoras de inglês com crianças têm sido travadas exatamente por concordarmos com Stéphanly que “receitas não existem”. Participamos dos diálogos “com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”, em que temos aprendido e ressignificado nossos papéis sociais (mãe, avó, filha, professora, pesquisadora, formadora) e nosso envolvimento no projeto de viver a educação que promova a conscientização (FREIRE, 2016), cientes de que não é na universidade que está a “receita” para a escola pública. Na verdade, nem há “receitas” que instruem um modo de preparo que, a partir de determinados ingredientes na mistura da sala de aula, promoverão um resultado saboroso, afinal, estamos lidando com uma infinidade de seres únicos em um contexto de incontáveis variáveis. Portanto, estamos aqui para dialogar, escutar e agir. Sem receitas!

Iniciamos esta tese apresentando alguns conceitos que, além de compor o nosso título, delineiam analogias e metáforas que fazem parte do estilo que escolhemos para materializar este estudo. Já mencionamos no prólogo, a experiência, atordoante no chão da escola pública, no ensino de inglês com crianças dos anos iniciais. Aquela experiência foi a “nossa pedrinha¹⁵” lançada na água, que nos afetou na busca por compreender o contexto em questão e, principalmente, por aprender, de fato, como a educação linguística crítica (em inglês) na infância pode se tornar uma

¹⁴ A fala de Stéphanly é usada como epígrafe de início deste capítulo para evidenciar um dos momentos em que nos inspiramos a realizar as ações de extensão da forma como realizamos. Esse trecho faz parte do material empírico construído para Dias (2014), e não está publicado, por isso não temos o número de página.

¹⁵ Ao longo da tese iremos comparar as discussões, decisões e ações relacionadas à implementação do EIC em Inhumas, às pedrinhas que movimentam as águas em todas as direções. Essa ideia será mais bem desenvolvida no decorrer da tese.

experiência não atordoante para crianças e professoras.

A 'história' que vamos contar nesta tese objetiva (re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação. As políticas locais das quais tratamos referem-se àquelas que estabelecem o ensino de inglês nos anos iniciais, nas 12 escolas públicas de Inhumas, que atendem 2.567 crianças de 6 a 12 anos. Argumentamos também que as ações de extensão relacionadas à educação linguística crítica (em inglês) com crianças, promovidas no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas, materializam-se em políticas locais em ação, que serão tratadas mais detalhadamente no capítulo 3, à medida que contamos esta história, que construiu a Rede Educação Linguística na Infância (doravante Rede ELI).

O fato de nos inspirarmos e nos fundamentarmos nas premissas do Círculo de Bakhtin nos envolveu em leituras e diálogos que nos transportaram ao universo literário, tão caro às nossas pesquisas e nas nossas vidas (TONELLI, 2005, 2018; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2020; BROSSI; TONELLI, 2019). As histórias também constituem grande parte das experiências das crianças, envolvendo a educação linguística em qualquer idioma nomeado, assim como em outras cosmologias de vida (MUNDURUKU, 2017), em que predomina uma comunidade não grafocêntrica. Trataremos, em alguns momentos desta tese, da implementação do ensino de inglês com crianças na cidade de Inhumas em analogia a uma história.

Ademais, tomamos o contexto de atuação docente e das ações extensionistas como os espaços autênticos (TONELLI, 2017) onde as tensões¹⁶ e proposituras¹⁷ coconstroem relações entre as professoras/agentes¹⁸ da Rede ELI, cujos discursos refletem e refratam políticas locais. Corroboramos Tonelli (2017) que problematiza que a formação docente de fato acontece em espaços diversos, i. e. nas salas de aula de inglês de escolas públicas e privadas, por meio de projetos e/ou estabelecidos como parte do currículo, em ações de extensão, em iniciativas de estágio supervisionado, e em projetos de pesquisa promovidos por grupos que se dedicam a esse contexto de atuação.

¹⁶ Adotamos a categoria "tensões" como a consequência do contato entre embates causados por posições enunciativas diversas e heteroglóssicas, que comumente adentram as arenas de diálogos. (VOLÓCHINOV, 2021). Os conceitos serão ampliados na seção 1.6 e na seção 2.6.

¹⁷ Nesta pesquisa, entendemos 'proposituras' como sugestões e/ou possibilidades de propostas.

¹⁸ Utilizamos "agentes" e "professoras/agentes" alternadamente para nos referirmos às participantes da Rede ELI, cujos enunciados compõem o material empírico da tese. A opção por agente será explanada na próxima seção.

1.1 ELUCIDANDO ESCOLHAS DISCURSIVAS PARA CONTAR ESTA HISTÓRIA

No decorrer da trajetória empreitada no doutorado, nos reconhecemos sujeitos cingidos pela existência e convívio com o outro, e dessa forma em constante des(re)construção. Nesse processo de construção de identidades (sempre no plural), admitimos as contradições que hoje nos constituem. Elucidamos, a seguir, algumas delas no intento de que você compreenda alguns embates e tensões que trazemos para a arena dialógica e dialética que aqui construímos, em sintonia com Volóchinov (2021) que nos ensina que a criação ideológica (i.e. o signo) envolve o “eu” e o “nós”, totalmente imbricados, uma vez que o “eu” entendido como subjetividade é constituído pelo outro, pelas vozes do outro que formam quem nós somos.

Justificamos, assim, mais uma vez, nossa escolha por manter a primeira pessoa do plural do início ao fim. O autor russo assume que há um espaço em comum aos enunciados artísticos e os do cotidiano, que “se materializam na interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas” (FARACO, 2009, p. 31). Tendo esse espaço em comum em mente, assumimos a posição narrativa de “autor-criador” (BAKHTIN, 1920-1922), que é o pivô sustentador da unidade do todo desta tese, materializando o posicionamento valorativo (axiológico) que assumimos para dar forma ao conteúdo. Compreendemos, assim, que ao recortarmos e reorganizarmos os dados esteticamente, eles ao mesmo tempo refletem, e refratam o mundo, que aqui neste estudo será expresso como o coletivo respaldando o ‘nós’ dessa voz criativa. Nas palavras de Faraco (2020, p. 40), “o autor-criador como elemento estético-formal tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, uma voz segunda”, que assumimos como “um ato de apropriação refratada de uma voz social [do coletivo aqui representado] qualquer, de modo a poder ordenar um todo estético”.

Dessa forma, passamos a elucidar algumas de nossas escolhas que manteremos no decorrer da tese. Em primeiro lugar, trazemos à baila nossa profunda insatisfação com nossas limitações pessoais diante da tentativa de produzir uma tese fora do modelo canônico estabelecido pela normatização acadêmico-científica. Inicialmente, tentamos nos enveredar em uma escrita mais simples e leve, remetendo a uma narrativa semelhante à escrita criativa inspirada na contação de histórias, que se mostrou frustrante por não sermos capazes de nos desvencilhar das amarras de

uma escrita tradicional. Nesse sentido, informamos que, por vezes, quando nos remetemos aos fatos vivenciados e transcritos diretamente de nossas memórias (da pesquisadora e das agentes como um coletivo), acreditamos que as narrativas desestabilizam o gênero canônico da tese. No entanto, há mais momentos em que atendemos às expectativas de uma escrita rígida, engessada nos parâmetros acadêmicos do que gostaríamos. Enfim, apesar dos enfrentamentos, das contradições que nos constituem e da desobediência que entra em constante erupção em nosso processo criativo, esta tese, como um todo, mantém o formato tradicional de construção.

Em segundo lugar, instruímos você acerca de escolhas lexicais que coadunam com nossas perspectivas e existências. Optamos pelo termo **educação linguística na infância** (doravante ELI) por entendermos que não há um termo que dê conta da complexidade da natureza das linguagens do nosso campo de atuação com as crianças em contexto escolar. Além disso, por considerarmos o potencial educativo da aprendizagem de inglês (ou outros idiomas nomeados) para a construção de repertórios que se constituem na essência de quem somos e do espaço que nossos corpos ocupam no mundo. Acreditamos, assim como Rocha (2020), Tonelli (2020) e Menezes de Souza (2019), que a opção por “língua estrangeira”, no ensino para crianças, esbarra em questões que desejamos refutar, tais como a crença na superioridade do falante nativo, e o imperialismo linguístico do inglês após a Segunda Guerra Mundial (RAJAGOPALAN, 2013a), muitas vezes naturalizados no cenário do ensino de línguas estrangeiras (RAJAGOPALAN, 2010). Por sua vez, apesar do termo “línguas adicionais” (SCHLATER; GARCEZ, 2012) ser relevante e adequado a certas situações, em nosso contexto de atuação, a partir das vivências que nos constituem, percebemos que seu uso simplifica as relações linguísticas, limpando a questão das tensões que enfrentamos em toda prática de linguagem, para nos tornarmos sujeitos que agem por meio das linguagens neste contexto de ampliação de repertórios linguísticos.

No entanto, seguiremos utilizando ‘ensino de inglês’ para nos referirmos à educação linguística no tempo-espaço inhumense em 2021 no decorrer da escrita da tese, por dois motivos. O primeiro, devido à própria terminologia nos documentos oficiais, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que se referem ao ensino de língua estrangeira moderna (LEM), e os documentos locais (i.e. os projetos políticos pedagógicos (PPP) das

escolas e o planejamento anual), que preveem e organizam o ensino de inglês como língua estrangeira. Em segundo lugar, devido às percepções das próprias professoras que atuam nos anos iniciais nas escolas municipais que, no decorrer desta pesquisa, ainda percebiam o ensino do inglês como ‘a língua estrangeira’, com objetivos centrados nos parâmetros curriculares que as orientaram desde o início de sua atuação neste palco. Os dois motivos aqui apresentados se sustentam também na discussão em que muitas pesquisadoras vêm se debruçando (TONELLI; ÁVILA, 2020; AVILA, 2019; MAGIOLO, 2019; ROCHA, 2012; TANACA, 2017) que diz respeito à falta de orientações, de diretrizes e, especialmente, de políticas públicas voltadas para a educação linguística (em inglês ou outro idioma) na infância.

Em terceiro lugar, elucidamos que, no decorrer deste estudo, fazemos uso do termo “agentes”, corroborando Silvestre (2017, p.49), que, na sua tese, evidencia o “papel ativo desempenhado por cada um/a dos/as envolvidos/as no processo”, ao nos referirmos às participantes (de todas as esferas). Entendemos que todas elas exercem uma função social e, ao desempenhá-la, agem, e essa agência as leva ao patamar de agentes.

Em quarto lugar, esclarecemos que estamos entendendo as políticas – linguísticas e curriculares – locais insurgentes e em ação como os enunciados, os atos, as escolhas e as decisões individuais e coletivas, que são co-criadas nos movimentos múltiplos que refletem e refratam tensões e proposituras discursivizadas envolvendo o status do inglês (local e translocal)¹⁹, e as praxiologias para a *deformação* (JORDÃO, 2018) de professoras que atuam na educação linguística crítica na infância, que movimentam as relações entrelaçadas na extensão²⁰. O processo de coconstrução, a que nos referimos na nossa definição, será detalhado nas análises do capítulo 3.

Por fim, corroboramos Mateus (2018, p. 25) para afirmar que nossa práxis educacional é um ato político “socialmente situado e historicamente forjado no interior do nosso engajamento dialógico, prático, ousado e radical.” Da mesma forma que entendemos que recebemos a palavra, como membros de um grupo falante, “da voz de outro e repleta de voz de outro.” (BAKHTIN, 2018b, p. 232). O ato político que

¹⁹ Entendemos Translocal conforme Canagarajah (2013) como espaços que vão além do contexto situado, imediato, ‘local’, “não limitado a um domínio geográfico”.

²⁰ Optamos por cunhar e definir as relações entrelaçadas na extensão para nos referirmos ao vínculo afetivo que vai além das relações de trabalho neste estudo, que emana entre as agentes. O termo será detalhado no capítulo 4.

esta investigação pretende analisar se dá por meio da ‘palavra’, que pode se concretizar em ação, que, por sua vez, “estará sempre condicionada por aquilo que a antecedeu, e incidirá sobre a estrutura social” (MATEUS, 2018, p. 26), seja mantendo-a do jeito que estava ou transformando-a (FREIRE, 1987).

Dito isso, apresentamos as justificativas desta investigação, os objetivos e os questionamentos que nos orientam, uma breve descrição das escolhas metodológicas, além da afirmação da tese que defendemos. Em seguida, apresentamos as premissas do Círculo de Bakhtin que fundamentam nossa análise dialógica dos discursos. Trazemos à baila também um breve histórico do cenário da construção das políticas públicas no Brasil. Ao final deste capítulo, construímos diálogos a partir de um mosaico de estudos que tratam da implementação do ensino de inglês para crianças no cenário nacional e internacional.

1.2 JUSTIFICATIVA

A opção por investigar os movimentos curriculares e linguísticos da realização das políticas locais em ação, a partir da oferta do ensino de inglês com crianças nas escolas públicas de Inhumas e dos diálogos tecidos na extensão disponibilizada na UEG, Câmpus Inhumas, justifica-se por vários fatores, dentre os quais a ausência de estudos nesta perspectiva de investigação da construção das políticas, conforme asseveram Tonelli e Pádua (2017) no mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa Felice CNPq, e a lacuna existente na formação de professoras para atuar nesse contexto.

Nesse sentido, a ausência de parâmetros e/ou orientações nacionais para o setor pode promover um ensino de inglês desordenado, inconstante e com base em crenças pessoais (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006). Apesar da tramitação do documento que estabelece diretrizes nacionais para a educação plurilíngue no país, formulado pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº: 2/2020 (não homologado ainda), não há, aparentemente, o mesmo interesse relacionado ao ensino de inglês com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de estar presente em grande parte das escolas privadas e em muitos municípios, também nas escolas públicas, como é o caso de Inhumas.

Outro fator que justifica a nossa investigação nos remete à lacuna existente na formação de professoras para atuar nesse contexto (TONELLI; PÁDUA,

2017; MELLO, 2017; BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020) que, segundo as matrizes curriculares da maioria dos cursos de licenciatura, tanto de Letras Português/Inglês quanto de Pedagogia, as especificidades de ensinar inglês com crianças não são contempladas. Defendemos que há urgência em proporcionar às professoras, que atuam neste cenário, uma formação inicial crítica, questionadora, emancipatória, com enfoque na autonomia, para que não sejam perpetuadas atitudes que oprimem e ditam uma forma única de pensar, ser, existir, falar, que comumente naturalizam uma suposta superioridade de cosmovisões e saberes, em detrimento de outros.

Nos unimos a Rocha (2021) no sentido de que a educação linguística que desejamos parte do princípio de “olhar para a criança não só com[o] um adulto em miniatura, mas também como um ser, na verdade completo, que responde ao mundo e tem total capacidade de atuar nesse mundo e transformar esse mundo” (ROCHA, 2021, 10m13s). Afinal, se queremos pensar uma sociedade que seja capaz de co-existir na pluralidade de saberes, apesar dos conflitos ideológicos e das diferenças políticas, com respeito à diversidade e que preserve o planeta onde vivemos, precisamos repensar e ressignificar a educação linguística na infância.

A sala de aula de línguas é o ambiente onde as crianças convivem por, pelo menos, cinco anos e podem, por meio da educação linguística (em inglês ou outras línguas), inaugurar novas perspectivas para uma sociedade menos desigual e opressora e abraçar a interculturalidade latente na infância, tanto resistindo à universalização dos saberes quanto acolhendo seus falares plurais. Esse mundo que se prenuncia, seus rumos e seus ritmos, está sendo construído agora e nas mudanças (econômica, política, social, educacional, cultural) que, indubitavelmente, estão em curso em 2021/2022. Quaisquer que sejam as possibilidades, emergentes nos próximos anos, elas estarão nas mãos destas crianças que hoje podem questionar verdades consideradas absolutas, naturalizadas pela sociedade e pelas classes dominantes.

Concordamos com Tonelli (2017) que problematiza os espaços formativos já existentes, ressaltando a necessidade de reconhecimento “como espaços genuínos de atuação e preparar, ainda que minimamente, os atores que neles atuam diariamente” (TONELLI, 2017, p. 81). Nessa direção, reconhecemos também as inúmeras tentativas de realizar essa formação inicial em cursos de Letras espalhados por todo o país (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2021), mesmo que sem políticas públicas e sem a adequação curricular nos referidos cursos. Concordamos

com Tonelli e Pádua (2017, p. 33), ao afirmarem que muitas pesquisas têm abordado a temática da formação de professoras. No entanto, há uma demanda por “investigações com propostas práticas que possam contribuir especialmente com cursos de formação inicial de professores indicando caminhos para a formação deste profissional”. Nesse âmbito, a pesquisa que desenvolvemos contribui ‘indicando caminhos ’tanto para ações extensionistas dedicadas à ecologia de saberes²¹ (SANTOS, 2006) quanto para a construção de políticas curriculares com enfoque na formação inicial de professoras de línguas nos cursos de Letras, ou melhor dizendo na *de-formação* de professoras (JORDÃO, 2018), conforme entendemos nesta pesquisa, conceito que será detalhado e fundamentado no capítulo 4.

Nesse sentido, outro fator que justifica nossa opção é o reconhecimento de que as escolas, as salas de aula e as comunidades locais são palcos de execução ou de resistência às políticas ditadas de ‘cima para baixo ’e também de cocriação de novas políticas ou movimentos de políticas locais em ação. Ademais, as discussões que vêm se desdobrando desde meados de 2005 (SANTOS, 2005; TONELLI, 2005; 2012; GIMENEZ; 2009; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2020; BOÉSSIO, 2013; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; RODRIGUES, 2016; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010) por meio de pesquisas advindas de diversas regiões do país, aliadas à Carta de Pelotas, à Carta de Londrina e ao Manifesto pela Educação Linguística na Infância²², em defesa do direito à formação cidadã e à aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica brasileira (2020), indicam a carência de políticas linguísticas e curriculares que orientem professoras, gestoras, familiares, e demais envolvidas no setor. Entendemos que a existência e a realização de políticas para este setor têm o potencial de minimizar o aspecto excludente do ensino de inglês (ROCHA, 2012), que não contempla todas as crianças que têm o direito a essa educação plurilíngue, pluricultural e emancipatória, que pode permear a educação linguística na infância.

Por fim, justificamos ainda nossa defesa pela democratização da oferta da educação linguística crítica (em inglês ou outra língua adicional) com crianças de todas as idades, especificamente neste estudo, de 6 a 12 anos, por

²¹ O Conceito do pesquisador português Boaventura Souza Santos será tratado posteriormente na seção 2.2.

²² O Manifesto pela Educação Linguística na Infância está disponível em: https://anpoll.org.br/anpoll2019/wp-content/uploads/2020/11/Manifesto-LEC_FINAL_-27novembro-2020-1.pdf

entendermos as potencialidades para o desenvolvimento integral dessas crianças (TONELLI; PÁDUA, 2017; TANACA, 2017), em situações onde as condições sejam favoráveis a essa proposta (ROCHA, 2006; SANTOS, 2010). Consideramos excludentes as políticas relacionadas ao ensino de inglês com crianças por não possibilitarem a oferta democrática da língua para todas as crianças, evidenciando a linha abissal que separa “os que valem dos que não valem nada” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 20), deixando crianças das escolas públicas às margens de uma educação linguística em um idioma outro, nesse caso o inglês. A linha abissal²³ é, de acordo com o autor, aquela que diz “aquelas pessoas ali não merecem ser gente, mas essas aqui merecem” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 20).

Na próxima seção, apresentamos, mais detidamente, os objetivos e as perguntas de pesquisa que inspiraram nossa investigação, as discussões que propomos e as análises realizadas nos capítulos 3 e 4.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao reconhecermos a relevância em estabelecer objetivos acessíveis e perguntas elucidativas que norteiam a nossa investigação, bem como o processo da leitura e de diálogo com as leitoras desta tese, admitimos também que tais objetivos e questionamentos não são estanques e nem podem ser respondidos em caixinhas separadas, sem interferência de uns nos outros. Em outras palavras, assumimos que as indagações que aspiramos discutir e responder nesta tese estão intrincadas e buscamos elucidar às leitoras as nossas intenções em sintetizar resultados por meio da retomada das perguntas de pesquisa ao longo e ao final dos capítulos de análises, quais sejam o 3 e o 4. No capítulo 5, ambicionamos sumarizar as discussões, recuperando parcialmente o Quadro 1, que resume o plano de análise a seguir.

Quadro 1:Resumo do plano de análise da tese

Resumo do plano de análise		
Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Categorias de análise
Geral: (Re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação.	Como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças?	Tensões e proposituras acerca do Status do inglês, analisadas no capítulo 3.

²³ O conceito de linha abissal (SANTOS, 2006; 2007; 2010) será expandido na seção 2.2.

Específicos		
1) Apontar/apresentar as reverberações das ações de extensão na realização das políticas locais e translocais para o ensino de inglês para crianças.	Até que ponto os diálogos (enunciados) estabelecidos na ação de extensão refletem e refratam as políticas em ação?	Tensões e proposituras acerca do status do inglês e das relações entrelaçadas na extensão, discutidas no capítulo 3, e retomadas no capítulo 4.
2) Investigar as tensões e as proposituras que emergem dos enunciados das agentes associadas à educação linguística crítica na infância.	Quais elementos constituíram as praxiologias para a educação linguística crítica na infância? Que tensões e proposituras emergem das praxiologias da Rede ELI no âmbito da ação extensionista <i>English for Kids</i> (doravante EFK)?	Tensões e proposituras acerca da educação linguística crítica na infância, e da <i>de-formação</i> de professoras, examinadas no capítulo 4.
Instrumentos de construção dos dados:		Objetivos
Entrevistas com a secretária de educação em 2006, e com o secretário em 2018.		Analisar os sentidos dos enunciados latentes nos discursos da/o secretária/o da educação; Elucidar as motivações entremeio à realização das políticas locais.
Transcrições dos diálogos nos encontros da Rede ELI.		Construir entendimentos acerca dos elementos que constituíram as políticas em ação para o ensino de inglês com crianças nas escolas públicas de Inhumas.
Notas de campo da pesquisadora participante.		Compartilhar detalhes e impressões da pesquisadora acerca dos encontros; Possibilitar autoconsciência de aspectos relacionados à própria trajetória de conscientização.

Fonte: a autora

A partir do Quadro 1, é possível contemplar os objetivos e as perguntas de pesquisa, assim como as categorias de análise, além dos instrumentos utilizados para a construção dos dados (material empírico), que foram organizados em duas pastas compartilhadas por meio do *Google drive*, dispostas na seção 2.5.2. No quadro 1 acima, apresentamos os objetivos de cada instrumento, possibilitando às leitoras compreender o processo que orientou a construção do material empírico, sua geração e organização, anterior à categorização.

A seguir, afirmamos a tese que defendemos nesta investigação.

1.4 AFIRMAÇÃO DA TESE

Defendemos, nesta investigação, que a realização das políticas (linguísticas e curriculares) para o ensino de inglês com crianças em Inhumas se dá nas relações dialógicas entrelaçadas na extensão, entre as agentes envolvidas na conjuntura local (professoras, secretária municipal de educação e pesquisadora). Tais políticas são provocadas por múltiplos movimentos de decisões e ações, individuais e coletivas que refletem e refratam as tensões e as proposituras enunciadas (discursivizadas), envolvendo o status do inglês (local e translocal) e as praxiologias para a educação linguística crítica na infância e para a *de-formação* de professoras.

Na seção seguinte, delineamos brevemente nossas escolhas metodológicas, que serão detalhadas minuciosamente no capítulo 2.

1.5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A presente investigação está situada na área da Linguística Aplicada, no campo das Políticas Linguísticas e Curriculares, com enfoque na realização de políticas locais, desde a oferta do EIC na educação pública. Pretendemos, por meio da pesquisa qualitativa crítica, analisar e discutir os sentidos coconstruídos (re)conhecidos nos enunciados, partindo do processo de realização das políticas locais em ação. Os sentidos que pretendemos escrutinar estão relacionados ao status do inglês (na escola e na vida), à educação linguística crítica em inglês com crianças e à *de-formação* de professoras que exercem essa atividade docente.

Compreendemos a pesquisa qualitativa crítica – como forma de “contribuir para um mundo melhor (ULMER, 2017, p. 544), contra-atacando a mudança de marés do nosso presente histórico”. Consideramos que trazer nosso olhar coletivo sobre os ‘diferentes mundos’ das agentes e co-autoras que nos contam suas histórias possibilita a atitude respeitosa de alteridade, de amor pela humanidade e pelas crianças e seu futuro, envolvendo as pessoas em redes de afeto e esperança, que desejamos trazer para a academia, na analogia com os diversos sentidos de *rede*²⁴.

²⁴ A escolha e uso do signo ‘rede’ abraça diversos sentidos no decorrer da tese: como espaço onde o nosso corpo se encaixa, e você descansa no aconchego do suave movimento, como entrelaçamento de fios que, conectados, formam algo que resiste ao peso, às pressões, e também captura sujeitos que

Enfatizamos os cuidados éticos desta tese para além dos quesitos obrigatórios que se pautam nas orientações do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEP), atento às recomendações do órgão federal que o regulamenta (i.e., CONEP), realizando o retorno às professoras/agentes e a intersubjetivação²⁵ (REIS, 2008), como instrumentos que atribuem validade às análises dos enunciados da pesquisadora participante/agente. Reconhecemos que incluir o Outro, em nosso processo de pesquisar, não significa apenas trazê-lo para o centro. Nos apoiamos em Egido e Brossi (2022) para criarmos, em nossas relações no decorrer desta pesquisa, movimentos por uma ética onde é necessário nos movermos para onde o Outro está, nas margens, e de lá, do não-lugar onde ele se encontra, irmos juntas. Segundo o autor e a autora, precisamos criar novas formas de nos relacionarmos nas nossas pesquisas, imaginando um mundo diferente do que estamos acostumadas, por meio de uma ética que verdadeiramente acolhe, cuida e abraça o Outro.

Na próxima seção, buscamos apresentar os conceitos do Círculo de Bakhtin que embasam nossas análises dialógicas dos discursos (doravante ADD), apesar de reconhecermos, em concordância com Brait (2018), que “ninguém, em sua consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso” (BRAIT, 2018, p. 9). No entanto, calcamo-nos também em Amorim (2018) e em Paula (2013), para sustentar que a totalidade das obras do Círculo fez surgir uma análise/teoria dialógica do discurso, mesmo entendendo que não podemos determinar um conceito posto e estanque, o que provocaria uma contradição com as próprias premissas bakhtinianas. Nos valemos de diversas teorizações dos autores do Círculo (BAKHTIN, 1981; 2011; 2018a; 2018b; VOLÓCHINOV, 2021, 1976), assim como de outras pesquisadoras (FARACO, 2009; 2020; AMORIM, 2018; SHIELDS, 2007, SOBRAL, 2020; SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, BRAIT, 2012; 2018) que têm se dedicado, ao longo dos anos, no nosso país, em traduzir, elucidar manuscritos, reorganizar ideias e divulgar a complexa obra produzida no século passado. Processo este que tem sido permeado de dúvidas acerca da autoria, controvérsias e, certamente, de muita genialidade dos autores que

formam ligações entre si, com intuito de comunicação, compartilhamento. Entremeadas nesses sentidos estamos nós, da Rede ELI, que se apoia e busca fortalecer as partes que a compõe.

²⁵ Advertimos a leitora que nesta investigação utilizamos a intersubjetivação como escolha metodológica de ouvir o Outro, relacionada ao fazer metodológico, à triangulação dos dados, conforme Reis (2008) e não ao conceito bakhtiniano.

constituem o Círculo de Bakhtin.

O autor e os integrantes de seu Círculo têm sido discutidos e utilizados em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Brait (2020), noções, categorias e conceitos apresentados como arcabouço teórico-reflexivo nas polêmicas dos estudos linguísticos e literários, assim como na transdisciplinaridade de campos como a educação, a história, a medicina, a antropologia, a psicologia, dentre outras. Nos unimos a Brait (2018), Paula (2013) e Amorim (2018) na compreensão da “filosofia dialógica da linguagem como uma teoria analítica calcada no trânsito entre a linguística e a translinguística” (PAULA, 2013, p. 239), entendendo que o método teórico- analítico do Círculo é o dialógico, apesar de não possuir uma proposta teórica formalizada, conforme detalharemos na próxima seção e retomaremos no capítulo 2.

1.6 PREMISSAS BAKHTINIANAS - ENUNCIADOS, VOZES E HETEROGLOSSIA NO CRONOTOPO DAS POLÍTICAS LOCAIS

Retomamos a epígrafe que inicia este capítulo para começarmos explicitando o que é o diálogo para Bakhtin (1981; 2011) e para o Círculo (VOLÓCHINOV, 2021; 1976.), antes de nos enveredarmos na análise dialógica do discurso (BRAIT; 2018; AMORIM, 2018; PAULA, 2013). O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais russos de diversas áreas do conhecimento que se encontravam regularmente entre 1919 e 1929, em Nevel e em Vitebsk, e depois em São Petersburgo. Além de Mikhail M. Bakhtin, o Círculo era formado por Valentin N. Volóshinov, Pavel N. Medvedev, Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev V. Pumpianski, que tinham em comum uma paixão pela filosofia e pela linguagem. A obra do Círculo veio à tona e começou a ser publicada sem nenhuma ordem cronológica. No Ocidente, levou quase vinte e cinco anos para ser publicada completamente, com diversas traduções que foram sendo aperfeiçoadas. Nesse tempo, houve uma banalização de termos complexos e que acabaram sendo tomados inadvertidamente, de acordo com Faraco (2009).

O termo diálogo, por exemplo, na teoria bakhtiniana, vai muito além das interações face-a-face que comumente denominamos diálogo. Para o Círculo, os diálogos são as relações dialógicas, em espaços em que é possível observar o encontro e confronto de diversas e dissonantes vozes sociais (heteroglossia). O evento do diálogo face-a-face é neste estudo o que o Círculo denomina de

“documento sociológico sumamente interessante” (BAKHTIN, 2018b, p. 316). Dessa feita, reproduzimos o trecho da epígrafe deste capítulo para concordar que participamos dos diálogos nesta tese “com toda a vida”. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Utilizamos o referencial teórico e metodológico do Círculo de Bakhtin para destacar a interação sociocultural do grupo de professoras, nossas agentes, que se organizam e agem pelo discurso, nos diálogos face-a-face, em relações dialógicas atravessadas por horizontes avaliativos. Shields (2007, p. 9) reitera que, para Bakhtin, “não é simplesmente palavras. Não é discurso de forma alguma, mas **ontologia**, é um modo de vida²⁶”. De forma pontual, apresentamos esses conceitos a partir de nossas lentes e de nossas leituras de Bakhtin (2011; 2018a; 2018b), Volóshinov (2021; 1976.) e de outros pesquisadores (BRAIT, 2018; BLOMMAERT, 2015, 2018; FARACO, 2009; 2020; AMORIM, 2018; SHIELDS, 2007, SOBRAL, 2020) acerca de alguns aspectos da obra do Círculo de Bakhtin, dentre eles o enunciado concreto, a enunciação, a posição enunciativa, os horizontes axiológicos e avaliativos, o autor-criador, a compreensão ativa, as vozes que refletem, refratam e constroem a heteroglossia dialogizada e o cronotopo complexificando o contexto em questão.

Para Bakhtin (2018b, p. 66), nós seremos sempre “inconclusíveis”, há algo que apenas nós mesmas podemos descobrir, no “ato livre da autoconsciência e do discurso”. Somos constituídas, segundo o filósofo russo, nos tempospaços em um contínuo por meio das relações com os outros, através das linguagens e dos sentidos que construímos, a partir de tudo que já somos, nos embates e encontros que travamos. Dessa forma, o autor considera que o diálogo sem fim é a única maneira de conservar o ser humano livre e inacabado, vencendo o monolinguismo, uma vez que “[s]er significa ser para o outro, e através dele, para si.” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Entretanto, na arena das relações dialógicas, a presença de duas ou mais vozes ou discursos que exprimem visões conflitantes, regidos por forças centrípetas (que regulam, normatizam, estabilizam) e centrífugas (que dinamizam e desestabilizam), em uma dinâmica de entrecruzamento, nas fronteiras, que formam novas vozes é o que o autor chama de **heteroglossia dialogizada**. Nesse embate de vozes, há que se considerar as tensões que ocorrem no processo de construção de sentidos na relação dialógica estabelecida entre interlocutores, no que diz respeito à

²⁶ No original: “*dialogue is not simply words. It is not speech at all, but ontology, a way of life.*”

significação (VOLÓCHINOV, 2021). Para o autor, significação “é uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 233). Como consequência do contato entre os dois pólos, ocorre uma tensão, que, nesse embate, produz nova significação cujas faíscas complexificam o processo, chegando aos interlocutores de formas diversas, a partir dos horizontes avaliativos de cada existência.

Antes de adentrarmos à significação, é necessário entender o tema do enunciado, que é único, individual e irrepitível, definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem, mas também pelos aspectos extraverbiais da situação (VOLÓCHINOV, 2021). De acordo com o autor, “o enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 228). A significação, ao contrário, são aspectos que se repetem e “são idênticos a si mesmos em todas as ocorrências” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 228). É na significação que o tema se apoia para se conectar ao que veio antes e ao que veio depois, construindo os sentidos. Nessa direção, adentramo-nos na questão da compreensão ativa (VOLÓCHINOV, 2021) que é capaz de dominar o tema, uma vez que, quando compreendemos um enunciado alheio, nos orientamos em relação a ele, em um embrião de resposta, pois “toda compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 232). Segundo Volóchinov (2021), a significação não pertence à palavra, ela é um efeito da interação entre quem enuncia e quem participa das relações dialógicas.

É dentro desse emaranhado de vozes sociais e forças em conflito que nós, sujeitos dialógicos, nascemos e nos constituímos. Concordamos com Faraco (2009) na maneira como explana a nossa constituição por meio da linguagem:

[E]le [o sujeito] não é entendido com um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. (FARACO, 2009, p. 84).

Cientes do “agitado balaio de vozes sociais” que nos constitui, advertimos as leitoras que somos formadas diante de tensões e embates, em diversas configurações tempoespaciais (cronotopos) e, dessa forma, não cabemos em definições fechadas e dadas: os sentidos vêm sendo construídos no decorrer desse processo de quatro anos do doutoramento (e obviamente da nossa existência). Na esteira do conceito de cronotopo, os eventos não são controlados por coincidência ou

acaso, mas pela agência “ –habilidade de agir, de exercitar o poder de formatar e controlar a própria vida²⁷” (SHIELDS, 2007, p. 7) – de indivíduos nas realidades tempoespaciais. Em Bakhtin (1993), ato/atividade e evento não se mesclam com a ação física, porém a abarcam, compreendendo o agir humano, isto é, “ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada” (SOBRAL, 2020, p. 13).

Bakhtin assevera que, no dia-a-dia, somos sensíveis e sutis às diversas gradações presentes nos discursos ao nosso redor, trabalhando com “todas essas cores da nossa *paleta verbal* (BAKHTIN, 2018b, p. 231, grifo nosso). O filósofo russo afirma que notamos qualquer desvio, por mais leve que seja, nas vozes do cotidiano do outro. Na esteira deste pensamento, Bakhtin (2018b) sustenta que o estudo da palavra viva, i.e. da vida do discurso, deve ser baseada na metalinguística²⁸ muito além da análise linguística no campo da “comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2018b, p. 232). Cada uma de nós existe e se constitui de um universo de valores e de ideologias, uma vez que viver consiste em um constante posicionamento do sujeito em relação aos seus próprios horizontes axiológicos e, portanto, não é possível existir neutralidade. Nas palavras do autor, nós nunca encontramos a palavra “isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros” (BAKHTIN, 2018b, p. 232). Em outras palavras, a dimensão axiológica/valorativa expressa nosso posicionamento avaliativo e ideológico. Dessa feita, a linguagem, para Bakhtin (1993), é vista como atividade, “e o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 24).

Para Bakhtin (2011, p. 274), “a *real unidade* da comunicação discursiva” (o enunciado) traz em si amalgamado, o discurso, que não pode existir senão nos elos da corrente dos enunciados, com limites precisos, definidos pela alternância de quem fala, pelo princípio e pelo fim absolutos, e as possibilidades de responsividade. Tais réplicas são interligadas, possuem conclusibilidade e são possíveis por meio do diálogo, ocupando uma posição responsiva que pode ser

²⁷ No original: “the ability to act, to exercise one’s power to shape and control one’s own life”.

²⁸ Segundo Bakhtin (2018b, p. 231-232) a metalinguística “estuda a palavra não no sistema da língua e nem num “texto” tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica”. Em outras palavras a metalinguística se interessa pelos fenômenos de diálogo para além da materialidade linguística à qual pertence, sem entretanto limitar seus sentidos.

concordando ou discordando, executando, avaliando, e sempre relacionadas ao enunciado. Coadunamos com o autor também para afirmar que as palavras, as vozes, não pertencem a ninguém, mas, ao mesmo tempo, nós as ouvimos enunciadas por alguém, fazendo parte do universo vivenciado daquele sujeito. Segundo Bakhtin (2011, p. 294, grifo nosso):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em **vestes verbalizadas**: em obras, enunciados, sentenças, etc.

É nessa direção que nos amparamos, para realizar nesta tese a ADD, descortinando a roupagem discursiva carregada de ideologias que, muitas vezes, sustentam decisões e ações, que carregam em si as vozes do(s) outro(s), assimiladas na interação constante, plenas dos dizeres amalgamados dos valores que assimilamos, reelaboramos, reproduzimos ou reacentuamos. Dito isso, nos colocamos na posição de personagens, quando ouvimos a ‘agente’ Giu, com suas falas e vozes dentro de um cronotopo específico, e na posição de autora, quando nossa consciência criadora, constituída de nossos horizontes valorativos, nos diversos e singulares cronotopos vivenciados no decorrer da produção desta tese, constrói as análises que compõem esta investigação.

Inspiradas em Bakhtin (2011, p. 5), compreendemos a nossa relação com a história que aqui narramos²⁹ como que “sedimentado[a] na obra de arte, [...] com sua história centrada nas ideias, no sentido [...]”, por entendermos que o eixo axiológico que constitui nosso universo nos conduz à consciência criadora onde “a[s] personagem[ns] e o [a] autor[a] acabam não sendo elementos do todo artístico da obra mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social” (BAKHTIN, 2011, p. 7). Elucidamos, assim que o mundo que narramos nesta “história” de realização de políticas, se organiza e encontra sentido em nosso entorno,

²⁹ História na perspectiva situada, em relação às falas das agentes a cada uma de suas histórias de vida, similar às *escrevivências* de Conceição Evaristo (2020) e Valéria Rosa-da-Silva (2021), “*escrevivência* nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência. Conceição Evaristo (2020, p. 34).

tornando-se “artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações – de espaço, tempo e sentido.” (BAKHTIN, 2011, p. 173).

Nos pautamos no autor para justificar as nossas lentes diante da história da implementação do EIC, no sentido de compreender a nossa consciência, nosso juízo de valores ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 174), “a diretriz axiológica da consciência”, que ocorre em todas as nossas vivências, uma vez que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente”. A nossa consciência linguística não se ocupa com a língua ou com forma dela, mas, sim, com nossos valores que nos levam a ouvir os enunciados como algo bom ou mal, que consideramos relevante ou não, verdadeiro de acordo com nossas ideologias, ou não, pois, conforme nos diz Volóchinov (2021, p. 181), “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”. Os valores são constituídos nos acontecimentos entre o eu e o outro e nas vivências e nas sensações (BAKHTIN, 2011) que atravessam o que percebemos como parte de nós, em constante ressignificação de valores.

Nas palavras do autor:

[...] todos os elementos do acabamento axiológico – do espaço, do tempo, do sentido – são axiologicamente transgredientes à autoconsciência ativa, estão fora da linha de uma relação axiológica consigo mesmos: continuando o eu mesmo para mim, não posso ser ativo em um espaço e um tempo esteticamente significativos e condensados, neles não existo axiologicamente para mim, neles não me crio, não me enfermo e não me determino; no mundo da minha autoconsciência axiológica não existe o valor esteticamente significativo do meu *corpo*³⁰ e da minha *alma* e sua unidade artística orgânica em um homem *integral*, esses não são construídos em meu horizonte pelo meu próprio ativismo; logo, meu horizonte não pode fechar-se tranquilamente e abarcar-me como meu ambiente axiológico: *eu ainda não existo* no mundo axiológico com dado positivo tranquilizado igual a mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 174)

Dito isso, compreendemos que aquilo [elementos] que nos constitui ultrapassa, [é transgrediente] vai além do que temos consciência, e trazendo para a historicização que faremos nesta tese, o meu ‘eu’ continua fora da linha de relações axiológicas, “não posso ser ativo em um espaço e um tempo esteticamente significativos e condensados”. Minha existência faz sentido e se constrói num infinito ‘vir a ser’ que se concretiza na existência do outro em um tempo-espaço que continua e incessantemente nos transforma. É nessa infinita possibilidade de nos tornarmos,

³⁰ Grifo no original.

de vir a ser que entendemos o cronotopo como o aporte que nos permite construir a 'cadeia de ativismos' que movimenta em novas e outras configurações tempoespaciais.

Chamaremos de cronotopo (que significa "tempo-espaço") a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura" (...) "importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura. (BAKHTIN, 2018a, p. 11).

O conceito bakhtiniano de cronotopo que trazemos para esta discussão permeia os sentidos de contexto que adotamos para esta pesquisa. Entendemos que 'quando' e 'onde' as ações e decisões foram realizadas refletem a complexidade e a indissolubilidade do tempo e do espaço, que constroem e são construídos na e pela linguagem. Ao descrever o cronotopo artístico-literário ou ficcional, Bakhtin (2018a) define:

(...) ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. (BAKHTIN, 2018a, p. 12).

Compreendemos que a implementação do EIC nas escolas municipais de Inhumas tem sido um processo com avanços e retrocessos, com tensões e ações que podem ser mais bem visualizadas quando representadas a partir de uma relação tempoespacial. O nosso trabalho aqui de retratista³¹ consiste, em primeiro lugar, em "tentar captar o olhar do outro, de entender o que o outro olha", para, em seguida, de volta ao nosso lugar (de pesquisadora e narradora parte de um coletivo), fazer o movimento de "sintetizar ou totalizar o que vê [vemos] de acordo com seus [nossos] valores, sua [nossa] perspectiva, sua [nossa] problemática." (AMORIM, 2018, p. 96). Segundo a autora, é por meio dessa concepção de exotopia que se evidencia o valor da pesquisa, designando a relação de tensão que ocorre entre dois lugares, o de quem vive e olha de onde vive, e o de quem está de fora da vivência

³¹ Referência à analogia proposta por Bakhtin na criação estética expressando a diferença e a tensão entre dois olhares.

daquele, tentando compreender e mostrar o olhar do outro. De acordo com Amorim (2018), é essa exotopia que está incluída na ADD na perspectiva bakhtiniana.

Conscientes da incompletude que nos constitui, lançamos mão do conceito de cronotopo para indicar o tempo-espaço que constrói ações, no processo da implementação do EIC no cenário investigado, “onde se dão os encontros que mudam a vida das agentes” (AMORIM, 2018, p.102). Nesses encontros, a definição temporal é indissociável da espacial, uma vez que “a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (p. 103). Segundo Amorim, o tempo em Bakhtin é a dimensão do movimento, da transformação. Ainda de acordo com a autora, “o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um olhar coletivo, espécie de matriz tempo-espacial de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.” (AMORIM, 2018, p. 105).

Apesar do cronotopo ser um conceito na obra de Bakhtin estrito à literatura, outras áreas do conhecimento como as Artes, a Filosofia, a Filologia, a Medicina, dentre outras, têm se pautado nos conceitos bakhtinianos, inclusive relacionados ao tempo-espaço e sua indissociabilidade. Entendemos o cronotopo como o tempo-espaço que atravessa os sentidos que construímos, entendendo o contexto de forma mais complexa, com “recursos que afetam e produzem modos específicos de ação social” (BLOMMAERT, 2018). Acreditamos que os efeitos da implementação do EIC e da ação de extensão podem ser percebidos nos enunciados das agentes, cingidos por valorações ideológicas, passíveis de serem ‘vistas e lidas’ nas análises dialógicas que faremos, inspiradas no filósofo russo ao afirmar que:

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2011 p.225)

Assim como Bakhtin (2011, p. 225), entendemos o tempo-espaço não como “pano de fundo”, mas como algo fluido que preenche todos os espaços, como “um todo em formação”, que se altera mediante novos cronotopos e a construção das agentes desta história se dá em tempo-espaços diversos, plurais, locais e translocais. Entendemos ‘translocais’, nesta pesquisa, em referência ao espaço para fora do local de origem, não impositivo, policêntrico e que acomoda, assim como nos fala

Canagarajah: “espaço não limitado a um domínio geográfico” (CANAGARAJAH, 2013, p. 163). O tempo-espaço que enxergamos aqui está inseparavelmente imbricado na atividade humana, no trabalho, nas relações que envolvem as agentes, possibilitando que notemos a abrangência e alcance das decisões e eventos que movimentam e são movimentadas pela implementação e pela realização das políticas locais.

O cronotopo é profundamente antropocêntrico. Em seu centro estão o homem e as relações humanas, nele e através dele são assimilados e unificados o espaço e o tempo. Trata-se do espaço humano e do tempo medidos pelo trabalho, pelos esforços e pela vida do homem, assimilados por seu ativismo, por suas necessidades, por sua prática humana. O homem unifica um mundo integral de objetos no espaço e no tempo. A natureza é objeto de sua ação, os demais objetos são produtos de sua atividade, do seu trabalho, de seu ativismo criador. Quanto mais ampla e essencial é a compreensão do ativismo do homem, quanto mais longo é o alcance em que são tomadas as perspectivas de sua atividade, quanto mais ampla é a abrangência do futuro, tanto mais substancial e histórico é o cronotopo. (BAKHTIN, 2018a, p. 257-258).

Buscamos compreender os sentidos atravessados pelos “indícios do curso do tempo” (BAKHTIN, 2011 p. 225) nas vozes enunciadas pelas agentes. Em outras palavras, quando analisamos os efeitos que as vozes exercem na realização das políticas locais e translocais por entre as lentes do cronotopo, damos ao “contexto” a complexidade da qual nos fala Bloommaert. O linguista belga afirma que:

[a] organização cronotópica da linguagem, como um campo de discursos políticos e experienciais tem provado ser uma parte importante do aparato linguístico-ideológico pelo qual decodificamos nossa/os vida-mundos sociolinguísticos e os caminhos pelos quais nos ajustamos a ela/eles. (BLOOMMAERT, 2015, p. 112).³²

Ao nos apropriarmos do conceito de cronotopo, somos convidadas a pensar criticamente as maneiras que usamos “contexto” nos estudos da linguagem, compreendendo a linguagem emaranhada aos aspectos do mundo social, que nos possibilita analisar socio-historicamente as diversas vozes dentro das camadas sociais daquele momento. De acordo com Blommaert (2018, p. 5, grifo do autor), “nós podemos ver a situação social como intrinsecamente *histórica*, e, portanto, carregada

³² Do original: "The chronotopic organization of language as a field of experiential and political discourse has proven to be an important part of the language-ideological apparatuses by which we decode our sociolinguistic life-worlds and the ways that we fit into them."

com acessibilidades (*affordances*) linguístico-ideológicas³³”.

Amorim (2018, p. 111) nos conta que Bakhtin é “um pensador das tensões que unem e que, ao mesmo tempo, separam os diferentes polos do discurso e da cultura”. Para a autora, a tensão “é constitutiva da criação humana, porque ela é o que atesta a presença do *outro*, daquele que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige.” É dessa arena de tensões entre as agentes únicas, nos encontros que constituem os cronotopos e de onde emergem as ações das agentes dessa história, que narramos.

Concordamos com Sipriano e Gonçalves (2017), quando os autores afirmam que, para Bakhtin, os discursos são perpassados “por uma multiplicidade de vozes sociais, por diferentes posicionamentos, ideologias, intenções, posturas e pontos de vista de sujeitos históricos.” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 66). Neste sentido, destacamos as infinitas possibilidades de escuta/compreensão/leitura das vozes de muitos participantes, como trazemos nesta pesquisa, nos múltiplos sentidos presentes nos discursos vivos de cada agente, e do coletivo que constituímos, conforme nos ensina Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2010, p. 88).

Não há como negar esse dialogismo no discurso, uma vez que as vozes sociais se confrontam e se constituem desde as vozes anteriores em outras relações estabelecidas em outros encontros de vozes, que se misturaram em outro tempo-espaço, em seus caminhos, vivenciados de forma única. Fizemos questão de nos desnudar no início desta tese para que as infinitas vozes que a escrevem fossem conhecidas por você, por coadunarmos Bakhtin:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com enunciados os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 296-297).

³³ Do original: “we can see the social situation as intrinsically historical and therefore loaded with language-ideological affordances”.

Por acreditarmos que nossas falas ecoam as falas de outros sujeitos, emprestamos as lentes bakhtinianas para analisar a complexidade das vozes e dos discursos enunciados, que constroem a comunicação verbal do campo onde atuamos, cheias de ressonâncias que representam posições valorativas, éticas e ideológicas. Tendo em mente que: “toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271), trazemos para o centro o conceito da heteroglossia dialogizada (BAKHTIN, 1981), que, em linhas gerais, é a “concepção axiologicamente estratificada da linguagem (a heteroglossia) e sua dialogização (a heteroglossia dialogizada)” (FARACO, 2009, p. 70), na sobreposição de vozes que existem e circulam, e se sobrepõe por meio de relações de poder. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 106):

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época.

A partir da discussão sobre o embate de forças contraditórias no processo de comunicação verbal (centralizadoras e descentralizadoras), é notável que o jogo de vozes se dá a partir de tensas relações de poder. A heteroglossia está relacionada à tessitura entre diferentes vozes sociais em confronto no processo de enunciação, no horizonte das relações dialógicas. De acordo com Bubnova (2011) o mundo das vozes segundo as premissas Bakhtinianas é:

[...]povoado de som do discurso oral, com suas modulações, acentos e entonações, cada um dos quais é portador das nuances de sentido social e situacionalmente personalizado. Cada voz possui sua cronotopia – sua raiz tempoespaçoral – que a situa como única, e sua ideologia, que a identifica como entidade social. (BUBNOVA, 2011, p. 276).

Tendo em mente essa diversidade de sons e de vozes, que povoam nossos mundos, cada um de nós somos portadores de variados e únicos “nuances de sentido social e situacionalmente personalizado” (BUBNOVA, 2011, p. 276), embrenhados no cronotopo que situa/constitui cada um desses mundos de sons e vozes das agentes deste estudo, cujas consciências individuais são construídas por fatos sociais e ideológicos (VOLÓCHINOV, 2021). São essas vozes, das professoras

que atuam nos palcos da educação linguística na infância, que se fazem ouvidas, repetidas e naturalizadas, ou problematizadas e ressignificadas nas salas de aula de IC, no contexto deste estudo.

Apoiamo-nos no autor para ratificar que, além de sermos corpos que fazem parte da realidade natural e social, e, portanto, permeados de ideologias, refletimos e refratamos outras realidades para além dos nossos limites. Em outras palavras, cada campo da criação ideológica reflete e refrata o seu modo de orientar a/na realidade, o que reitera que o signo é ideológico, pois é um fenômeno do mundo externo, social, criado pelo homem, e as tensões e reações que tal signo provoca movimentam e produzem novos signos, que ocorrem na vivência externa, se constituindo em uma “cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo”.

Nessa direção, o signo se forma entre dois sujeitos quando compõem uma coletividade, ou seja, se organizam socialmente, pois a consciência individual é incapaz de deduzir o sentido que parte do social. De acordo com o autor, “a consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97). São essas mesmas vozes que, quando conhecidas e identificadas, podem provocar questionamentos, resistências e transformações.

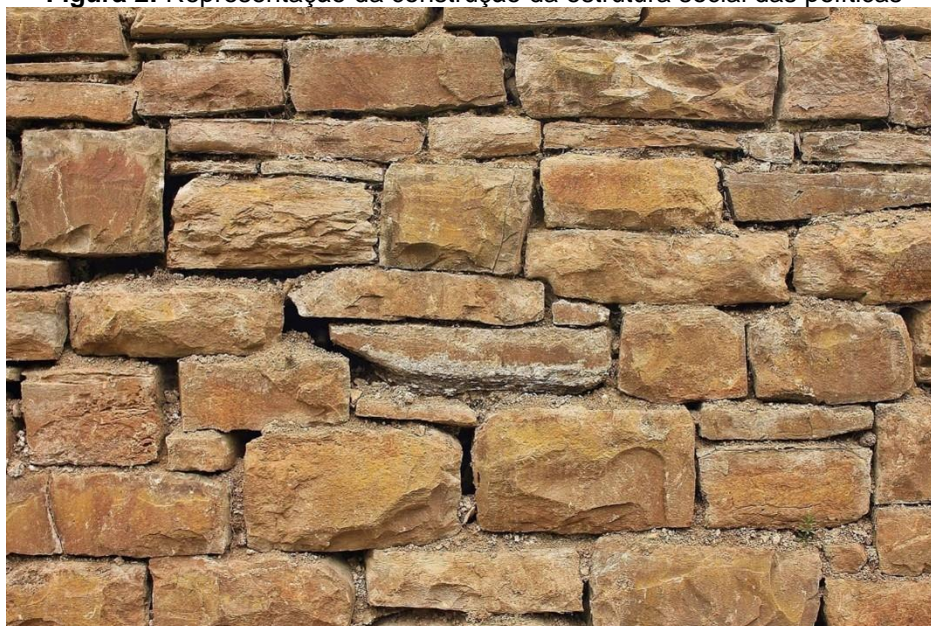
Nos inspiramos em Freire (1991, p. 21) para afirmar que a educação linguística na infância é um ato político, uma vez que o autor nos diz: “não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade”. Marcamos, assim, nossa postura de educadoras que se preocupam com nossa própria atuação dentro de um coletivo frequentemente ignorado, subalternizado e excluído das políticas públicas. Nos pautamos nas premissas do Círculo para analisar possíveis movimentos ideológicos que refletem e refratam posicionamentos que podem reforçar discursos naturalizados ou ressignificar sentidos relacionados às políticas locais, desconstruindo percepções e cocriando novas possibilidades para a coletividade.

A seguir, trazemos para a pauta discussões que abordam a construção das políticas educacionais no Brasil, em um breve histórico da criação das leis para a educação. Em seguida, refletimos acerca dos documentos que organizam as políticas linguísticas e curriculares para o EIC e para a formação de professoras que atuam nesse campo.

1.7 A PAREDE (IN)TRANSPONÍVEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A analogia de uma construção rígida, estabelecida com objetivos de 1) cercar aspectos diferentes de um mesmo sistema, no caso da educação; 2) dificultar a passagem, entrada e saída, de novas ideias que possam estremecer as bases firmes estrategicamente traçadas, na arquitetura sócio-histórico-política construída pelo governo brasileiro; e 3) facilitar a manutenção da inequidade sociocultural entre as brasileiras, está representada na Figura 2, que ilustra nossa percepção acerca das políticas educacionais pouco maleáveis construídas no nosso país. Nossa escolha por essa imagem se deu em contraposição à visão da nossa idealização das políticas locais que ensejamos coconstruir: flexíveis, fluídas, que se adaptam ao local e se movimentam tal como as águas, conforme mostramos na Figura 14 (p. 159), na seção 3.1.

Figura 2: Representação da construção da estrutura social das políticas



Fonte: Imagens on-line (plataforma Bing)

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) retratam, detalhadamente, o início da organização da política nacional de educação em 1931, com as prescrições e diretrizes gerais que tentaram fornecer uma estrutura orgânica ao ensino “secundário, comercial e superior”, efetivada nas chamadas Reformas Francisco Campos, passando pelas mudanças efetivadas a cada década, até as reformas dos anos 90, que deixam bem claro que “há uma progressiva redução de gastos públicos

para a área [da educação pública]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 115). As autoras fazem um apanhado das decisões e das leis promulgadas em diversos momentos históricos e problematizam os interesses, em nível governamental, das instituições religiosas, das iniciativas privadas, de outras organizações, no cenário das políticas públicas de educação no Brasil, que, até os dias atuais, colocam em evidência:

(...) o descompromisso do governo com a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 40)

Ancoramo-nos nas autoras para destacar que os documentos que definem as políticas educacionais no Brasil se firmam em interesses³⁴ distantes da realidade vivenciada nas salas de aula desde quando começaram a ser delineadas inicialmente. As pesquisadoras continuam relatando que outras mudanças nas políticas educacionais só surgiram a partir de 1942, com a implementação das Leis Orgânicas do Ensino, em decretos-leis, que estabeleceram diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional. Esse novo conjunto de políticas passou a contemplar o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Estabeleceu também os ensinos primário e normal (que eram da alçada dos estados), sem propiciar a igualdade de oportunidade de inserção à educação para todas as camadas da população, pois persistiu o dualismo já existente. Reiteramos que essas alterações se dirigiam à escola secundária, ou seja, o ginásio (de 10 a 13 anos) e o colegial (de 14 a 17 anos), enquanto a educação primária (de 6 a 10 anos) continuou sendo ignorada até o início dos anos 90.

Nas palavras das autoras, “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 28). Em relação ao ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM), na era Vargas, houve a

³⁴ As autoras mencionam os interesses de grupos conservadores católicos e grupos privados interessados no “mercado pedagógico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 24).

proibição do uso destas nas escolas em 1941, causando a quase extinção do ensino de LEM em prol da construção de uma identidade nacional e de uma consciência 'uniforme', segundo Garcia (2011).

A autora aponta ainda que o Decreto-lei n. 1545, de 25 de agosto de 1939, obriga o uso da língua portuguesa (LP) nas escolas, ao passo que o Decreto-lei n. 3580, de 3 de setembro de 1941, proíbe o uso de quaisquer materiais em LE. Um ano depois a Reforma Capanema assegurou o ensino de latim, francês e inglês no ginásio, francês, inglês e espanhol no colegial, e latim e grego no curso clássico, destinando assim 15% do currículo ao ensino de línguas. Ao final do Estado Novo, com a Carta de 1946, que defendia a liberdade e a educação dos brasileiros, iniciou-se um longo debate com o objetivo de reformar a educação nacional, que culminou com a promulgação, em 1961, da Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), "com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 29).

Na contramão das forças conservadoras e privatistas, insurgiu-se o Movimento em Defesa da Escola Pública com o propósito de discutir aspectos sociais da educação e em defesa da escola pública. Foi nessa época, também, que surgiram os movimentos de educação popular e movimentos de cultura popular, com alfabetizações em massa, que contribuíram para a conscientização política da população, fortalecendo-a contra a demagogia eleitoral, que precisa ser combatida ainda hoje, em 2022. Em janeiro de 1964, o governo de João Goulart "propôs o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no 'método que alfabetizava em 40 horas', de Paulo Freire, com o objetivo de "alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 32), cuja extinção ocorreu em abril de 1964, logo após o golpe militar.

A partir de então, as reformas nas políticas educacionais começaram a ser "balizadas por recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Mattos)" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 33), incorporando compromissos que o governo brasileiro assumiu na "Carta de Punta

del Este”, nos acordos entre o MEC e o USAID³⁵, além de outras organizações nacionais que reuniam intelectuais brasileiros que atuaram na formulação de diretrizes políticas e educacionais para o país.

No que tange à LEM, foi nessa época que, a partir dos maciços investimentos estrangeiros no país advindos dos acordos internacionais promovidos em meio à guerra fria, que exigiam a adaptação a uma série de padrões, inclusive na educação, privilegiando camadas mais abastadas da população, a LEM figura como opção na LDB, conforme a disponibilidade dos estabelecimentos (GARCIA, 2011). Foi nessa mesma época que a LDB instituiu o apoio às instituições privadas de ensino por parte do Estado, redirecionando fundos destinados para a educação, desviando o foco dos investimentos públicos da educação pública, o que culminou no fortalecimento do ensino privado, culminando assim na desoficialização da LE na escola.

Nesse sentido, o foco da educação, entre os anos de 1960 e 1970, era vincular a educação e a formação para o mercado de trabalho, que permeia os discursos de pais, professoras, secretárias de educação e outros envolvidos nesse processo complexo que é o das políticas linguísticas e educacionais. Nesse mesmo período, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a política educacional do regime militar apoiou-se basicamente nas leis 5.540/68 (da reforma do ensino superior) e 5.692/71 (da reforma de primeiro e segundo graus), assegurando a ampliação da oferta do ensino fundamental.

Com isso, pretendia-se “garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 36). Além disso, visavam dar condições para que a mão-de-obra para “os escalões mais altos da administração pública e da indústria” fosse qualificada, o que favoreceria “o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 36). Foi nesse período também que educadora e educanda se transformaram em capital humano, que deveriam ser

³⁵ *United States Agency for International Development*: de acordo com Menezes (2001), os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, objetivavam implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras. Por meio do acordo MEC/USAID, o ensino superior atuaria forjando técnicos para estarem à altura do “novo projeto econômico brasileiro”.

'moldadas' para serem adequadas ao sistema, receberem investimentos e produzirem lucros, tanto individual quanto social.

Como podemos perceber, até então, o investimento público em educação fora mal administrado, ao privilegiar uma parte da população que não frequentava a escola pública. A partir dos anos 70, a crise econômica pressionou o regime militar a tratar questões sociais como questões políticas, voltando o discurso para interesses de integração social e redistributivismo. Conseqüentemente, a educação passou a servir, pelo menos no discurso, para amenizar a situação de desigualdade e pobreza geradas pela concentração de renda. Atualmente, em meio à Pandemia da covid-19, a desigualdade social, a pobreza de grande parte da população e a exclusão digital de nossa população mais carente escancararam o quanto uma parcela das crianças brasileiras têm sido excluída e seus direitos constitucionais à educação negados.

Em resumo, observa-se que houve, ao longo dos anos, uma progressiva redução dos gastos públicos para a área, além de uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional (FREITAS, 2012). Além de um crescente esforço em comprovar que a educação pública não funciona, o que acaba por dificultar ainda mais a definição das políticas públicas para a educação brasileira. As autoras nos alertam acerca da política de mercantilização do ensino, que conta com as premissas do "critério de remuneração e promoção 'por competência', avaliada com base na produtividade e certificações, aumenta[ndo] o 'desejo' e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 119-120), ampliando o mercado consumidor "de bens e serviços educacionais".

Ao remontar o percurso do ensino de LIC no Brasil, Almeida (2016) afirma que é possível reconhecer que há uma divisão histórica na comunidade brasileira de ensino de LI. De um lado, docentes cujas identidades foram construídas em cursos privados de idiomas, e tendem aos modelos privados de ensino de LI. Do outro, estão aqueles que amplificam identidades e subjetividades, desenvolvendo novos entendimentos acerca de seus interesses nas especificidades do ensino de LI nos contextos de escolas públicas. Segundo o autor, historicamente as escolas públicas vêm sofrendo com discursos da impossibilidade de aprender inglês por causa da 'falta de tudo'. Nessa seara, e corroborando Gimenez (2013), o autor critica o envolvimento da iniciativa privada no projeto Rio Criança Global (PRCG), reiterando

a necessidade de atentar para que “os interesses comerciais não superem os educacionais, que as universidades revisem seus cursos de formação de professores de línguas (tanto a formação inicial como em serviço)” e a garantia de que as professoras desta modalidade tenham “autonomia para tomada de decisões”³⁶ de forma local (ALMEIDA, 2016, p. 16).

No que tange à formação de professoras de línguas no Brasil, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 revisou e atualizou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, salientam o alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular, assumindo a noção de competências para a construção dos currículos das licenciaturas.

Podemos notar no atual documento um silenciamento, no que diz respeito às discussões da formação continuada e da valorização profissional, entre outros aspectos. Além disso, as atuais diretrizes, a BNC formação, traduzem o empobrecimento da formação de professoras, favorecendo o aspecto tecnicista, padronizado e pragmático da formação, caracterizando uma possível gradual perda da autonomia do ser e do fazer docente (SILVA, 2020; BAZZO, SCHEIBE, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Tal documento é o que orienta a formação de professoras na licenciatura em Letras, para atuarem no EFII e no EM. Não há orientações direcionadas para a formação de professoras para atuarem com o ensino de línguas no EFI, crianças de 6 a 12 anos. O fato é que **não** há prescrições e regulamentações, para a formação docente neste campo de atividade em nenhuma lei nacional, apesar de ser realidade em muitos municípios em todas as regiões brasileiras (SANTOS, 2005; SILVA, 2019; ÁVILA, 2019; GINI, 2017; MELLO, 2013; CRUZ, 2019; VICENTIN, 2013; TANACA, 2017), como demonstramos nas histórias de implementação pelas lentes de outras pesquisadoras na seção 1.8.

O fato de inexistir uma política pública (linguística e/ou curricular) prescrita e materializada em documentos oficiais no Brasil (CHAGURI; TONELLI,

³⁶ No original: *"It is important, though, that commercial interests do not overcome educational ones, that universities review their language teacher education courses (both pre-service and in-service education), and that the primary language teacher is empowered with the necessary autonomy for local decision making"*.

2019; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018; MAGIOLO; TONELLI, 2020; ÁVILA; TONELLI, 2020) orientando o planejamento e a ação das professoras de línguas para/na infância não significa que as políticas não aconteçam de fato. Por políticas públicas nos referimos àquelas implementadas pelo governo, voltadas para âmbitos específicos da sociedade (HÓFLING, 2001; CHAGURI; TONELLI, 2013), neste caso convergindo para o ensino de línguas para/com crianças.

As políticas, sejam elas linguísticas ou curriculares, conforme ensejamos investigar nesta tese, que vêm sendo realizadas no cenário mundial e nacional, têm sido constituídas por tendências neoliberais (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; CHAGURI; TONELLI, 2013), nas concepções de desenvolvimento e crescimento, competitividade, com a constante avaliação (de todos os tipos) em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, onde vivemos e trabalhamos como professoras, problematizamos a crescente percepção de que “*não se tem como viver sem inglês*” (IZA³⁷, 2019, p. 161), ou conforme questiona Picanço (2013, p. 261), precisamos “parar para pensar para quê (e como) queremos ensinar LE às nossas crianças”. A autora problematiza a recorrente justificativa, presente nos discursos de pais e da mídia, acerca das necessidades econômicas do porquê falar uma LE, particularmente o inglês, partindo do enunciado de uma mãe, em uma reportagem da Revista Veja (17/08/1994), que afirma: “*quem não fala inglês está perdido*” (PICANÇO, 2013, p. 261). Concordamos com a autora de que há inúmeros motivos que apoiam a inserção da LE nos anos iniciais, que, inclusive na nossa visão, se afastam da premissa econômica defendida pelos pais, pela mídia, pelas professoras e pelas/os secretárias/os da educação, conforme analisamos no capítulo 3. A pesquisadora afirma que:

pouco se fala do seu papel formativo no sentido humanístico do termo, ou seja, de que aprender uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de compreender o mundo e valorar as experiências, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade (PICANÇO, 2013, p. 262).

As justificativas elencadas pela autora são, em nossa percepção, as que deveriam pautar os discursos e as decisões (locais ou não) de se ofertar o ensino

37 Retomamos aqui e em outras ocasiões as falas das agentes desta pesquisa, em forma de citação a partir dos excertos da própria tese.

de LE nos anos iniciais. Ao questionarmos a ausência de diretrizes e parâmetros formalizados em políticas públicas, nossa preocupação está voltada exatamente para as políticas linguísticas que estão sendo estabelecidas sem objetivos claros, planejamento e direcionamento para professoras, convergindo para essa perspectiva humanística. Caso não haja atenção por parte das envolvidas neste palco político – professoras de EIC, professoras que se ocupam da educação de professoras de línguas para crianças, gestoras municipais, familiares e responsáveis pela educação básica das crianças –, tais políticas continuarão sendo excludentes.

Rocha (2012; 2015) denuncia o caráter excludente da educação linguística na infância, por não contemplar as crianças (de 6 a 12 anos) de escolas públicas e por não estar acessível de forma democrática, a todas as crianças. Quando da aprovação da BNCC, em 2017, a LDB³⁸ não especificava que a LE ofertada a partir do 6º ano fosse o inglês. Na versão 2017³⁹ da LDB (2017, p. 20), no art. 26, parágrafo 5º, já lemos: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”, acompanhando a escolha definida na BNCC (2017), que não menciona o ensino de inglês (ou outras línguas) para os anos iniciais do EFI, apesar de preconizar uma proposta de educação linguística, seguindo a perspectiva do inglês como língua franca (doravante ILF). Tal decisão nos parece contraditória, uma vez que as crianças, de 6 a 12 anos, no EFI, já estão convivendo na sociedade, vivenciando práticas sociais em que o inglês e outros idiomas podem estar presentes, chegam ao 6º ano sem a sensibilização à cultura do Outro (MAGIOLLO, 2019), excluídos das possibilidades de interação propiciadas pelo ensino de inglês nos anos iniciais, que comumente acontecem com as crianças das escolas privadas.

Tonelli e Ávila (2020) nos provocam a questionar se há um silenciamento inocente ou omissão proposital na BNCC em relação à inserção do ensino de LE nos anos iniciais do EFI. As autoras afirmam que a ausência de políticas formais, i.e., documentos e diretrizes para a educação linguística com/para crianças, faz parte da política brasileira, causando a continuidade do caráter excludente desta esfera, ferindo o direito de todas as crianças a uma educação linguística plurilíngue, preocupada com a construção da cidadania de nossas crianças.

Essa intensificação da exclusão social das crianças fica ainda mais evidente quando relacionamos essa não-oferta do ensino aos discursos presentes nas

³⁸ Disponível em: [Documento1 \(mec.gov.br\)](https://documentos1.mec.gov.br/)

³⁹ Disponível em: [lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf \(senado.leg.br\)](https://www.senado.leg.br/legislacao/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)

vozes de familiares das crianças e da mídia (PICANÇO, 2013), que justificam a necessidade do inglês por conta dos aspectos econômicos, de possibilidades futuras de trabalho, de inclusão no mundo dito globalizado. As vozes da mídia e das famílias que Picanço (2013) analisa reforçam o que entendemos aqui como um projeto político de manutenção dos privilégios da classe dominante no nosso país (REZENDE, 2017), que vem sendo construído há mais de cinco séculos, sobre a escola pública que, segundo a pesquisadora goiana, “tem mesmo de falhar (ideologia do déficit) no ensino da fala e da escuta; da leitura e da escrita; do Português, do Espanhol e do Inglês” (REZENDE, 2017, p. 281). Tal ideologia do déficit posiciona as crianças das escolas públicas do lado de lá da linha abissal (SANTOS, 2006; 2010), “jogados na calçada do necrotério da sociedade [onde] não precisam de linguagem, não precisam nem de falar nem de ser escutados” (REZENDE, 2017, p. 281), que dirá falar inglês, conforme abordaremos no decorrer da tese.

Nessa direção, se as perspectivas apregoadas na BNCC, do ILF, forem de fato cumpridas, na nossa percepção, o inglês deixa de ser percebido como uma ‘disciplina’ a mais e passa a ser compreendido como linguagem passível de ser construída em um repertório multi-plurilíngue, que mais do que nunca, deve ser instituído nos anos iniciais. Acreditamos, assim como Rajagopalan, que:

(...) o ensino de línguas faz parte integral da construção de uma nação. As formas como a língua estrangeira é encarada e ensinada como parte do currículo escolar determina como as crianças vão abordar sua própria identidade enquanto futuros cidadãos adultos, encarregados para participar nas decisões importantes relativas às políticas internas e externas do seu país, enfim conduzir os rumos do seu país no cenário global. (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 63).

Dessa forma, entendemos que, ao começar apenas no 6º ano nas escolas públicas, o EIC falha em promover reflexões importantes acerca da própria identidade dos futuros adultos, conforme Rajagopalan (2013b) nos lembra, além de privar as crianças de determinadas discussões que contribuem com inúmeras construções de sentido relacionadas à cidadania, à sua existência, ao seu lugar no mundo. Dito de outro modo, o cenário de incertezas quanto à obrigatoriedade (ou não) do ensino de línguas no EFI tem afastado das escolas públicas – e das crianças nessas escolas – a possibilidade de construir repertórios plurilíngues na infância.

Enquanto nas escolas privadas, o campo de atuação da professora de IC multiplicou-se com a valorização da educação bilíngue por grande parte da

população brasileira com condições econômicas de arcar com esse bem cultural valioso (LIN, 1999) na educação de suas filhas e filhos, no contexto público, as escolas públicas municipais em sua maioria não ofertam outros idiomas para crianças de 6 a 12 anos. Posicionamo-nos a favor do ensino de línguas (e não apenas do EIC) para as crianças como meio de construirmos uma sociedade que conheça e conviva com a pluriculturalidade, bem como reconheça a diversidade linguística que permeia o cenário complexo e superdiverso onde vivemos atualmente, ainda que reconheçamos essa nossa perspectiva como utópica.

Distanciando-nos da defesa utópica que acabamos de enunciar, apontamos a necessidade e a urgência em problematizarmos a ausência de leis e orientações para essa esfera, ao pretendermos que o EIC deixe de ser excludente para grande parte das crianças brasileiras. Ainda nesse sentido, se o EIC já é realidade em tantos contextos públicos e privados, conforme apresentaremos na seção seguinte, há que se questionar também as políticas curriculares para a formação das professoras que atuam nessa esfera. No âmbito dos documentos que organizam o campo de atuação e de ensino de línguas com crianças, em 9 de julho de 2020, foi criado e aprovado o documento do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº: 2/2020 (não homologado ainda) que estabelece diretrizes nacionais para a educação plurilíngue.

O documento em questão apresenta um histórico acerca da educação bilíngue no Brasil, que inclui a educação indígena, em Libras e bilíngue com ensino de línguas adicionais, com definição de carga horária, recomendando ao Ministério da Educação e Cultura (MEC): “a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes” (BRASIL, 2020, p. 20). Ao final, o projeto de resolução dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação plurilíngue no Brasil, recomendando além da formação de professoras em Letras ou Pedagogia, comprovação de proficiência de no mínimo nível B2, no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁴⁰, e formação complementar em educação bilíngue (em curso de pelo menos 120 horas). Mediante a aprovação desta diretriz, reforçamos a necessidade e a relevância de que os cursos de licenciatura em Letras se adequem ao cenário que já existe em grande escala em escolas privadas, assim como em escolas públicas de inúmeros municípios

⁴⁰ Common European Framework for Languages (CEFR).

por todo o território nacional, que ofertam o EIC nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo discutido a construção rígida das políticas públicas para a educação, no breve histórico que traçamos apoiadas em Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), e problematizado a ausência de políticas públicas e documentos organizadores do ensino e da formação de professoras para essa esfera de atuação, trazemos para o centro na seção 1.8, pesquisas que discutem ou tangenciam a implementação do EIC. Reconhecemos os esforços de pesquisadoras, brasileiras ou não, que vêm desenvolvendo nossa área de pesquisas e, conseqüentemente, revitalizando a área de atuação, por meio de suas investigações, que denominamos aqui de ‘histórias’ de implementação em diferentes contextos cronotópicos⁴¹.

1.8 HISTÓRIAS DE IMPLEMENTAÇÃO PELAS LENTES DE OUTRAS NARRADORAS

Muitas pesquisadoras brasileiras (SANTOS, 2005; SILVA, 2019; ÁVILA, 2019; GINI, 2017; MELLO, 2013; CRUZ, 2019; VICENTIN, 2013; TANACA, 2017) têm se debruçado em contar diversas ‘histórias’ sobre a implementação da educação linguística na infância (o ensino de inglês nos anos iniciais, o ensino de LIC, LEC, e outras denominações). Histórias bem reais, que marcam tempo e espaço, provocam movimentos que podem perpetuar hegemonias, diferenças sociais, exclusões, ou que podem reverberar em ações mais efetivas, ou seja, realizando políticas – linguísticas, públicas, e de educação—, esforços para a formação de professoras, documentos que encaminham possibilidades de ressignificações do ensino de inglês com crianças.

Concordamos com Bakhtin (2011), ao afirmar que somos constituídas pela linguagem. Por sermos seres humanos, professoras, mulheres, pesquisadoras em constante des-(re) construção, temos consciência de nossa incompletude e optamos, nesta etapa de nossa existência, em defender a ELI (ROCHA, 2012; 2015), por meio de ensino de línguas em uma perspectiva crítica. Entretanto, no mosaico de histórias que trazemos à baila, manteremos a diversidade discursivizada pelas autoras, nos termos escolhidos por elas, com quem travamos um diálogo. O diálogo

⁴¹ Compreendemos os contextos cronotópicos nesta pesquisa como os diferentes momentos onde as relações, decisões e ações afetaram e foram afetadas por especificidades tempo-espaciais que a partir de encontros únicos entre agentes das “histórias” movimentaram as políticas (locais) de forma singular.

ao qual nos referimos está pautado nos termos bakhtinianos, com embates e dissensos, entendendo que nossas próprias percepções, opiniões e discursos são atravessados por horizontes axiológicos, isto é, que manifestam nosso posicionamento avaliativo e ideológico, e constituem a heteroglossia dialogizada.

Conscientes da particularidade da nossa história da implementação da EIC em Inhumas, nesta seção, destacamos outras histórias que se aproximam da temática, em outros contextos cronotópicos. Conduzimos a busca bibliográfica em três bancos de dados. O primeiro banco de dados que acessamos foi o catálogo de teses e dissertações da CAPES, com os termos juntos: “implementação”, “inglês para crianças” e “escolas públicas”, no qual obtivemos milhares de resultados, refinando com a grande área do conhecimento em Linguística, Letras e Artes, com área de concentração da linguística aplicada e estudos da linguagem, nos últimos dez anos obtivemos 303 resultados, dos quais selecionamos 4, após a leitura dos resumos, que estavam relacionados à temática da implementação. Os demais trabalhos que se alinhavam à implementação do ensino de outras línguas, em outras esferas de ensino, ou não se relacionavam à implementação, foram descartados.

Realizamos, também, uma busca no mapeamento de dissertações e teses do grupo de pesquisa FELICE⁴², que estão listados em quatro categorias, as quais são: i) Ensino de línguas estrangeiras para crianças; ii) Formação de professoras de línguas estrangeiras para crianças; iii) Avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças; e iv) Bilinguismo, ordenados cronologicamente (ano de publicação) em ordem crescente. Nas categorias i e ii, foram lidos todos os resumos, dos quais encontramos 15 trabalhos; alguns já obtidos no catálogo da CAPES, e irão compor nosso rol de pesquisadoras para o diálogo pretendido, totalizando 17 trabalhos. Os resumos das categorias iii e iv não foram lidos, uma vez que as duas temáticas não se relacionavam aos nossos interesses de pesquisa. O terceiro banco que acessamos foi a plataforma *Sage Journals*, em que inicialmente inserimos o termo de busca “*Implementing ESL for children*”, que resultou em 198 artigos, que, uma vez refinados adicionando “*public schools*”, de 2010 a 2020, resultou em 57 artigos. Após a leitura dos resumos, cinco irão contribuir com nosso diálogo, já que os demais não abordavam nossa temática de pesquisa.

Enfatizamos que muitas professoras e pesquisadoras têm se

⁴² Disponível em <<https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>>. Acesso em:21/02/2021.

debruçado para melhor compreender as particularidades desta esfera de ensino, ampliando o escopo dos estudos dentro da área da Linguística Aplicada, entoando vozes que, dialogam entre si, desenhando um mosaico entre políticas, diretrizes, formação docente, educação linguística, atravessado por crenças, ideologias e decisões que movimentam a arena de discursos em constante transformação e ebulição. No Quadro 2, apresentamos dissertações e teses no cenário nacional que, de alguma maneira, se relacionam com a implementação do EIC e com os movimentos que nos interessam na nossa história.

Quadro 2: Mosaico de histórias de implementação

	Título	Autora	Natureza da pesquisa	Contexto
1.	Crenças acerca da inclusão de Língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?	Leandra Santos	Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Pesquisa qualitativa realizada com dezoito participantes, direta ou indiretamente ligados a escolas públicas municipais e estaduais do município de Sinop, MT, 2005.
2.	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de IC.	Bianca Rigamonti Valeiro Garcia	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.	Ancorada na análise do discurso francesa a autora analisou as concepções de criança, língua estrangeira e ensino de LE nas leis, na mídia e nos discursos das coordenadoras de área, em São Paulo, 2011.
3.	Porque Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de IC.	Bianca Rigamonti Valeiro Garcia	Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.	A autora analisa o discurso produzido na interface entre a neurociência e o ensino de inglês para crianças e bebês no âmbito das escolas bilíngues privadas do Brasil, em 2017.

	Título	Autora	Natureza da pesquisa	Contexto
4.	“Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro”. Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso.	Rinaldo Vitor da Costa	Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.	Estudo de caso com duas professoras de LEC no interior do Paraná, em 2007.
5.	Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de IC no projeto Londrina Global.	Jozélia Jane CorrenteTana	Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.	Traz reflexões pontuais de professoras e coordenadoras quanto à formação de professores/as no decorrer da implementação do Projeto Londrina Global Londrina, em 2017.
6.	Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia,PR	Mariana Gomes de Bento Mello	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.	Reflexão sobre as ideologias que permeiam os documentos que sustentam a lei que torna obrigatório o ensino de IC em Rolândia, e os discursos daqueles que a articularam e legitimaram, 2013.
7.	Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná	Paula Aparecida Ávila	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.	Secretárias de educação, diretoras e professoras da escola em Pitangueira, quando foi implementado o EIC em 1994, e atualmente, 2019.
8.	Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do Norte do Paraná	Karen Mariette Piovezan Gini	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.	Responsáveis pela implantação de LIC nos municípios de Ibiporã, Maringá e Londrina, 2017.

	Título	Autora	Natureza da pesquisa	Contexto
9.	Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental Público: de representações de professores a Políticas linguísticas	Karina Aparecida Vicentin	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.	As representações presentes em discursos de dez professores de inglês que atuam nesse contexto de ensino na cidade de Campinas, São Paulo, em 2013.
10	“Para inglês ver”? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global (SME/RJ)	Nathália da Silva Oliveira	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.	Análise linguístico-discursiva do livro didático e Manual do Professor adotado no programa de EIC público no RJ, em 2017.
11	O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico.	Marlene Neri Sabadin	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Análise etnográfica de dados gerados na sala de aula de EIC com uma professora e com a diretora da escola em Pato Bragado, PR, em 2006.
12	“Alguém como nós”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de IC no município de Londrina.	Márcia Elaine de Oliveira	Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.	Discute as respostas de 19 professoras/es de IC acerca da formação continuada colaborativa promovida no Projeto Londrina Global, em 2016.
13	Políticas linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I: língua inglesa em foco.	Mariana Guedes Seccato	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina.	Analisa o Projeto Londrina Global, a partir de respostas de professoras ao questionário, e do Guia Curricular de Ensino de Língua inglesa (GCLI), sob as lentes das práticas translíngues e do Ciclo de Políticas de Ball, em 2016.

	Título	Autora	Natureza da pesquisa	Contexto
14	Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes	Cláudia Hilsdorf Rocha	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado) em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.	Envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber, diretores, coordenadores, professores de sala, professores de línguas, alunos e pais, representado por duas escolas da rede municipal e uma escola particular, em uma pequena cidade do interior de SP, em 2006.
15	Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidad e e Multiletramentos	Cláudia Hilsdorf Rocha	Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado) em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.	Proposta de direcionamentos fundamentada em premissas bakhtinianas em 2010.
16	Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo	Suzana Longo da Cruz	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).	Estudo de caso com base na observação da professora-pesquisadora e as considerações dos demais professores-pesquisadores do <i>POACE Project: Promovendo a Comunicação Oral em Inglês – Projeto Creche, em uma instituição pública pertencente à rede estadual de Vitória da Conquista, situada no próprio campus da UESB, em 2019.</i>
17	Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG: Acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores	Kely Cristina Silva	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais	Cinco professoras que atuaram no período de implantação em Nova Lima MG, 2019.

Fonte: a autora

A partir dos trabalhos referenciados, um total de 13 dissertações de

mestrado e 4 teses de doutorado, a leitora consegue perceber que as histórias da implementação do EIC nos sistemas públicos de educação formam um mosaico de diferentes perspectivas enunciativas (de professoras e demais interessadas no EIC), em contextos cronotópicos únicos, contadas, problematizadas e analisadas sob diversos ângulos (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; 2010; SILVA, 2019; ÁVILA, 2019; GINI, 2017; MELLO, 2013; CRUZ, 2019; VICENTIM, 2013; TANACA, 2017). Trazemos para nosso mosaico de histórias, além do viés das discussões acerca da implementação do EIC em contextos diversos, autoras que fazem análises linguístico-discursivas acerca dos argumentos que estão por trás da escolha pelo inglês (COSTA, 2007; GARCIA, 2011, 2017; SECCATO, 2016) no lugar de línguas de herança presentes naqueles contextos locais (MELLO, 2013; ÁVILA, 2019).

Em comum, as histórias trazem questionamentos acerca da ausência de direcionamentos para o ensino e da preocupação com a formação de professoras para os espaços nos quais os enredos acontecem. Optamos por apresentar as histórias no cenário nacional em forma de mosaico, independente da sequência cronológica de autoria e publicação, destacando algumas das contribuições destas pesquisas para a construção da nossa história. Dialogamos com as dezessete (17) histórias apresentadas no Quadro 2, na análise do material empírico nos capítulos 3 e 4. Seguimos uma sequência temática organizada a partir das discussões de Santos (2005), coincidentemente o ano em que a secretária de educação Cida Barreto, em Inhumas, toma posse do cargo e inicia os movimentos de discussão da oferta do EIC, história que construímos até os dias de hoje.

Com nossos olhares voltados para o cenário nacional, iniciamos com Santos (2005) que investiga o processo de recepção da língua inglesa na escola pública para os anos iniciais, da perspectiva de diferentes sujeitos envolvidos no ensino. A pesquisadora percorre o caminho da regulamentação da língua inglesa na cidade de Sinop, no estado do Mato Grosso. Inicialmente, ela parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (1998-2001), para o comentário da Proposta Curricular de Educação Infantil no município (SANTOS, 2005). Desde a sua investigação, a autora menciona, em resumo, as quatro crenças que permeiam esse processo de recepção: do benefício em estudar a LI; da importância em desenvolver o vocabulário e a pronúncia por meio da ludicidade; da ineficácia do ensino em contexto público; e da sua relevância para o futuro da criança.

De acordo com a autora, os PCNs (1997), mesmo sem mencionar as línguas estrangeiras, ajudam a compreender a complexidade do ensino aprendizagem nos anos iniciais. Assim, a autora defende sua leitura atenta e ressalta: “[p]or ser um texto hermético, não muito claro, com muitas informações, deveria ocupar espaço em muitas reuniões de equipes, na tentativa de compreensão sobre o caráter formativo que esses parâmetros impõem na constituição do sujeito” (SANTOS, 2005, p. 57). Por sua vez, sobre a Proposta Curricular de Educação Infantil das Escolas Municipais de Sinop, ela destaca a presença específica da língua inglesa e as motivações aparentes no texto que se relacionam, “ao conhecimento da língua do *Outro* no sentido de contribuir para o reconhecimento de sua própria língua em direção à formação identitária e educação linguística, na qual a escola desempenha importante papel.” (SANTOS, 2005, p. 58). Para além desta proposta, a autora, ao analisar uma das instruções normativas sobre a implantação, destaca que a língua inglesa recebe caráter utilitarista, ou seja:

que as crianças podem usar no cotidiano de forma a auxiliá-las na compreensão do papel de indivíduos participantes do mundo multilíngue. Por meio de um ensino primordialmente oral, as crianças aprenderiam a língua não quanto à forma, mas quanto aos significados veiculados com seu uso. (SANTOS, 2005, p. 59).

O processo de implementação da LI nos anos iniciais, de acordo com Santos (2005), necessita se atentar para as motivações que subjazem tal empreendimento, o que nos remete à problematização de Menezes de Souza (2019, p. 258) sobre apontar a necessidade do EIC, sugerindo “uma proposta que diz: vamos parar para pensar”. Para a autora, a decisão em ofertar o EIC “não deve ser apenas norteada por aspectos burocráticos ou por crenças” de que, por exemplo, a criança quanto mais nova é, melhor aprenderia uma língua (SANTOS, 2005, p. 59). De acordo com sua investigação, é preciso levantar “questões teóricas e metodológicas não triviais” que estão interpeladas no processo de introdução de uma LE em escolas municipais. Tal discussão corrobora Picanço (2013), que, a partir de suas investigações acerca dos discursos sobre a LE e seu ensino, aponta que nossos sentimentos e opiniões respondem a regimes de verdade que desconhecemos e que forjam nossos discursos. Tal desconhecimento, segundo Picanço (2013), resulta da impressão que nossos discursos provocam, dando a ilusão de normalidade.

Quando pensamos nas narrativas que retratam iniciativas de oferta

de EIC, ratificamos as preocupações de Santos (2005) acerca das motivações para sua implementação. Na esteira das histórias que nos retratam alguns discursos que estão por trás da oferta de LEC, e mais especificamente subjazem à implementação do EIC, trazemos as reflexões propostas por Garcia (2011; 2017), que, por meio da análise discursiva francesa, questiona a midiatização e o uso de argumentos baseados na neurociência para promover a venda do ensino bilíngue. A autora nos mostra discursos que, ao ratificarem a ideia de quanto mais cedo melhor, se aproximam dos sentidos atribuídos ao neoliberalismo e à desenfreada busca pelos sentidos utilitaristas atribuídos à língua.

É importante também ressaltar que nessa história conhecemos algumas “regularidades”, que podem ser resumidas pela representação da criança como um aprendiz passivo, incapaz de realizar processos mentais complexos e com o perfil de um futuro trabalhador em potencial (GARCIA, 2011). A autora destaca que a representação da LE está atravessada pela “utilidade, produtividade e garantia de sucesso” (GARCIA, 2011, p. 136), as quais consideramos perniciosas para a educação de uma forma geral, atravessadas por vozes que reforçam o caráter mercantilista que a educação bilíngue por vezes representa.

Ademais, destacamos que Garcia (2011, p. 137) considera que “o silenciamento observado na lei gera espaço para a produção de verdades por parte tanto das escolas particulares quanto da mídia, que encontram nos veículos de comunicação em massa o meio de disseminação desses sentidos.” Nas análises realizadas pela autora da LDB (1996), ela destaca que, apesar da obrigatoriedade estabelecida pela lei, a oferta da LEM nas escolas públicas fica condicionada às condições de cada estabelecimento de ensino em ofertá-la. Dito de outro modo, ainda em 1996, a oferta da LEM nas escolas públicas brasileiras beneficia apenas algumas camadas da população, a depender de condições relacionadas à falta de recursos, de professoras e de motivação pessoal das gestoras. Em outras palavras, a obrigatoriedade do ensino de LEM na lei para as camadas menos abastadas da população é anulada pelas possibilidades de cada instituição.

É possível relacionar as discussões de Garcia (2011; 2017) a algumas das provocações feitas por Costa (2007), ao investigar a introdução da LI e não outras línguas que coexistem nos espaços pesquisados. O autor retrata a realidade de um município localizado no sudoeste do estado do Paraná, caracterizado pela presença de outras línguas, especialmente o alemão e o italiano, sua proximidade de fronteiras

geopolíticas com países falantes de espanhol e a escolha de ensino nos anos iniciais foi pelo inglês. Costa (2007) relata suas impressões acerca desse tempo-espaço, com destaque para “o pioneirismo” daqueles municípios que já ofereciam o EIC, sugerindo que em tal movimento aparentava “mudanças na política linguística”.

Também nos chama a atenção para o contexto das modificações provocadas pela conquista dos direitos da hora-atividade das professoras da educação infantil e do EFI, regulamentadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o que abriu possibilidades de inserção de outras disciplinas, dentre elas o ensino da LE, seja o inglês ou outro idioma. Em sua pesquisa, Costa (2007) aponta, dentre outras coisas, a visão governamental de que o ensino de uma LE seria um “artigo de luxo”, o que reforça ainda mais o efeito excludente da não democratização da oferta de LE para os anos iniciais da educação básica pública.

De acordo com o autor, de modo geral, a opção da LE a ser ensinada nas escolas públicas parece ser feita por critérios pragmáticos: a língua considerada “mais útil”, ou a LE ensinada no EFII, para dar continuidade ao ensino, descartando possibilidades de ensino das variantes dialetais das comunidades locais. Costa (2007) destaca em sua narrativa que o objetivo para a inserção da LE nos anos iniciais não parece claramente colocado, mostrando que naquele cronotopo o ensino da LE ou da língua adicional (LA) era visto como “um artigo de luxo sem qualquer função prática”. Um equívoco, segundo ele, que reforça o caráter excludente do ensino de LE para crianças das classes bem como para o restante da população.

O pesquisador nos conta ainda que, em 2007 (no decorrer da produção de sua tese), pôde perceber a exigência do contexto econômico mundial (i.e. globalização) que despontava, em uma sociedade de consumo onde aprender uma LE começava a ser vista (e ainda é) como um bem a ser adquirido (comprado) com fins específicos, envolvendo o turismo e o comércio exterior. O autor também afirma que introduzir a LE nos anos iniciais é consequência da tentativa de adequar o ensino às mudanças no mundo e do valor atribuído pela sociedade, a nosso ver cada dia mais, aos sujeitos que ‘dominam’ um LE, com mais ênfase no caso da LI.

Na sua tese, Costa (2007) destacou a escassez da oferta de LEC e de estudos que contemplem o EIC no Brasil, retratando o início tanto da procura, quanto da oferta do EIC como uma silenciosa onda de oferta no Paraná. Após uma década, esse cenário da oferta de EIC se mostra em plena ascensão, segundo Tanaka (2017), que realizou um cuidadoso entrecruzamento de dados, fornecidos

pelo MEC e pelo IBGE, em um mapeamento da implementação do EIC, por regiões, estados e municípios brasileiros no âmbito da escola pública. Entretanto, conhecer o contexto nacional do EIC no trabalho de Tanaca e observar o período de 10 anos entre as pesquisas, a fala de Costa (2007), acerca da onda de iniciativas de implementação de IC no Paraná, nos leva a crer que há movimentos em prol do ensino de LI no estado, que vem gradativamente se encorpando.

Apesar de diversas iniciativas pioneiras direcionadas a implementação do EIC – tais como cursos de formação continuada, desenvolvimento de diretrizes educacionais, incentivo à produção de material didático –, o Projeto Londrina Global (doravante PLG) não atende a todas as escolas, envolve complexas relações políticas (GIMENEZ, 2009) e profissionais relacionadas ao trabalho docente e depende de decisões locais. Tais fatos também fazem parte das discussões que propomos na história de Inhumas, e podem ser encontradas também nos contextos de pesquisa de Mello (2013), Santos (2005), Sabadin (2006), dentre outros.

Destacamos que, dentre as diversas contribuições da história contada por Tanaca (2017), está a discussão acerca da situação conflituosa, devido à falta de realinhamento, anterior ou concomitante à implementação, dos objetivos, de artefatos, das regras, nos termos de Engeström (1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) entre os profissionais que atuam na educação linguística em português e em inglês, que salienta a necessidade de refletir acerca do ‘para qu’êe de ‘como’ desejamos ensinar LE às nossas crianças, problematizado por Picanço (2013).

A narrativa de Tanaca (2017) retrata movimentos importantes de avanços e retrocessos, nas relações entre as profissionais que atuam na escola, na formação docente e no desenvolvimento desta prática docente, por meio da aprendizagem colaborativa proposta e levada a cabo no contexto de formação continuada do PLG. A autora nos possibilita identificar a “relação constituinte e constitutiva entre discursos e a estrutura de ensino e vice-versa, assim como o caráter social, dinâmico e intersubjetivo da construção de conhecimentos e saberes docentes para o EIC nesse contexto.” (TANACA, 2017, p. 225).

Tanaca (2017) busca compreender a criação e a transformação da prática docente em EIC no contexto de formação continuada, realizada em 2013 com as professoras que participam da comunidade de prática, compartilhando seus saberes e fazeres, pelas lentes da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Seu olhar abrange a implementação e o

desenvolvimento das práticas de ensino das professoras que participam do PLG. Além disso, a autora discute o caráter utilitarista que a sociedade globalizada atribui ao EIC, seu aspecto formativo na educação, a ausência de diretrizes educacionais e a insuficiência da formação docente para atuar nesse cenário.

Por sua vez, a história de Mello (2013) coaduna com algumas das problematizações evidenciadas em Costa (2007). Ela narra a implantação da língua inglesa nos anos iniciais de escolas municipais da cidade de Rolândia, norte do Paraná, onde o EIC foi implantado por meio de lei municipal, apesar da cultura da cidade dialogar também com outros idiomas – em especial com o Alemão, em razão de sua tradição colonizadora. Mello (2013) pontua que a maioria das pesquisas sobre ensino de LIC estão ligadas às experiências práticas em detrimento de questões políticas. A autora discute as motivações para a implantação do EIC e discute o viés ideológico que permeia os documentos que garantem a obrigatoriedade do EIC, destacando a arbitrariedade e a força da ideologia hegemônica do inglês, naturalizada nos discursos e vozes que representam o neoliberalismo e a falsa prerrogativa de que o processo de globalização é verdadeiro e ocorre igualmente para todas.

Aproximando da discussão acerca da globalização e da internacionalização do ensino superior, Ávila (2019) desenvolve uma pesquisa cujos objetivos se aproximam dos de Mello (2013). Ao investigar o tema da internacionalização do ensino superior, Ávila (2019) adentra as contribuições da implantação do ensino de LIC em contexto público em Pitangueiras, no estado do Paraná. A pesquisadora apresenta questões que se aproximam do processo de implantação por meio da discussão acerca das políticas linguísticas nos anos iniciais.

Destarte, Ávila (2019) destaca a falta de documentos como uma das razões para que o ensino de LI apresente divergências na organização e no planejamento, em todos os níveis de escolarização. Pontua que a oferta de LI/LE se torna uma questão mais abrangente, que não está limitada apenas à questão linguística, além de discutir como a elaboração dos documentos é importante para as professoras. A autora relaciona a oferta de LI desde os anos iniciais à internacionalização, uma vez que, hipotetiza o eventual comprometimento governamental, com políticas públicas de incentivo ao ensino de, pelo menos, uma LE, seria uma possibilidade de contribuir para a educação linguística da estudante quando e se ingressar no ensino superior (ÁVILA, 2019), argumentando que programas de internacionalização acabam por ‘remediar’ a formação linguística.

Continuando na esteira das histórias sobre a implementação do EIC nas escolas públicas, no âmbito municipal, temos a pesquisa de Gini (2017), que visa identificar os elementos constitutivos dos sistemas da atividade educacional em LIC, do sistema de ensino e do sistema didático, nos três contextos investigados no estado do Paraná, sendo eles: Ibiporã, Maringá e Londrina, por meio de entrevistas com gestores das cidades (i.e. secretária, coordenadora de LI e coordenadora).

A pesquisadora apresenta contribuições relevantes para as discussões acerca dos elementos que constituem os sistemas do trabalho do professor de LIC e que devem ser vislumbrados quando há esforços para a implementação do EIC, que buscamos sintetizar no Quadro 3. As análises realizadas, por meio do aparato teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2012), evidenciaram por meio das ocorrências nos dizeres das participantes, algumas temáticas recorrentes, consideradas por Gini como elementos que constituem o tripé do trabalho do professor (MACHADO, 2007):

Quadro 3: Elementos constitutivos do sistema de trabalho do professor de LIC

Elementos constitutivos do sistema		
<i>Educacional em LIC</i>	<i>De ensino em LIC</i>	<i>Didático em LIC</i>
<i>Formação do professor – específica do professor de LIC.</i>	<i>Formação do professor – específica do professor de LEC/ LIC.</i>	<i>Formação do professor</i>
<i>Políticas públicas e ensino de LEC/LIC – concurso para professor e LIC como lei.</i>	<i>Políticas de implementação – ausência de leis.</i>	<i>Material didático para o ensino de LEC/LIC. – produzido por editoras ou elaborado localmente.</i>
<i>Iniciativa de implementação partindo de empresas.</i>	<i>Ensino-aprendizagem de LIC – reflexão sobre a própria língua; ensino de LIC devido à globalização; auxílio no EFII.</i>	<i>Avaliação do/no ensino de LIC.</i>
<i>Construção de um plano organizacional.</i>	<i>Implementação em todas as séries.</i>	<i>Carga horária (CH) reduzida.</i>
		<i>A língua como convívio da criança.</i>
		<i>Ausência de professores para todas as turmas.</i>

Fonte: Adaptado dos resultados de Gini (2017)

As temáticas que se apresentam no Quadro 3 são, a nosso ver, um

apanhado de elementos a serem considerados na conjuntura das escolas públicas municipais, quando há intenção de ofertar o EIC. Outra constatação relevante da pesquisa de Gini é de que os protagonistas desse processo de implementação são, além das professoras, a equipe pedagógica, o coordenador e as crianças. Ao final de sua pesquisa, Gini (2017, p. 145) apresenta uma 'Carta ao Gestor', em que aponta possíveis diretrizes para a implementação do EIC. Para tal, a autora tece perguntas e respostas, distribuídas em temas, que são intitulados: "Políticas públicas", "Corpo docente", "Implantação" e "Questões Pedagógicas".

Após a leitura desta seção, em Gini (2017), podemos ponderar que sua particular visão sobre o processo de implantação é, de certa forma, regulamentária e reverbera modelos tradicionais de implantação, como, por exemplo, o do princípio da normatividade: "sugerimos que, previamente à implantação, políticas públicas para este ensino sejam formuladas para que haja garantias para a equipe pedagógica e para os alunos de como o ensino será conduzido" (GINI, 2007, p. 146); e uma perspectiva unilateral da formação, em detrimento de um modelo interdisciplinar: "[a] formação para o professor de língua inglesa idealmente é a em Letras Inglês, ou, Letras, uma vez que é nesta área do conhecimento que são desenvolvidas as capacidades para a atuação profissional perante o ensino de línguas." (GINI, 2007, p. 174).

Entretanto, a autora evidencia uma preocupação com o conteudismo que cerceia o currículo e recomenda que, antes de implantar o EIC, a matriz seja construída pelas professoras, pensando nas necessidades de cada contexto. Discordamos da autora nesse quesito, uma vez que, a nosso ver, a matriz deve ser pensada após o início e durante a implementação, pois, na nossa percepção, a construção da matriz deve ser contínua e colaborativa, tornando-se mais significativa para as crianças se for pensada **junto com** elas (MALTA, 2019), ao invés de **para** elas.

Continuando nosso mosaico de histórias sobre implementação, Vincentin (2013) começa seu enredo nessa seara da implementação do EIC, ao receber um convite para junto a outras agentes construir diretrizes curriculares de LI nos anos iniciais, na cidade de Campinas-SP. Com uma crise política que assolava o governo municipal, a tentativa foi abortada, segundo a própria autora. Esse fato sozinho já nos mostra aspectos do palco das políticas e decisões locais, bem como a complexidade da situação quando ela nos diz: "foi mais fácil dar vida ao documento

do que implementá-lo” (VINCENTIN, 2013, p. 25). Algum tempo depois, o convite foi refeito e Vicentin volta ao cargo de coordenadora de currículo. A partir das discussões, podemos inferir que os professores foram obrigados a assumir aulas de inglês nos anos iniciais, para não sofrerem redução salarial, além da falta de professoras que acarretou na redução da amplitude da implantação. Vicentin (2013) nos relata ainda que nada garante uma implementação bem-sucedida.

Desde que entramos nesta história, nos idos de 2012, somando 20 anos de prática docente de ensino de inglês, com nossa própria experiência dentro de salas de aula de 1º a 5º ano, que em alguns momentos foi desastrosa, temos tentado nos des-reconstruir como professoras de línguas para esse palco tão desafiador. Naquele momento, pensávamos na implementação do EIC em caráter obrigatório, para todas as crianças. No entanto, temos repensado esse tipo de implementação a todo custo (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021) sem planejamento e sem preocupação com a educação de professoras para esse cenário tão complexo e desafiador.

Fatos que nos remetem às histórias contadas por Oliveira (2017), que retrata a implementação do Projeto Rio Criança Global (PRCG), no Rio de Janeiro-RJ, por meio de uma análise discursiva-enunciativa, com base em Maingueneau, para comentar o manual do professor e o material didático usados no PRCG. Oliveira (2017) critica severamente a forma como a iniciativa privada entra no espaço público, a partir de um discurso naturalizado sobre o fracasso da educação pública. A autora faz uma interlocução com nossas perspectivas tempoespaciais do contexto cronotópico da implementação, explicando que “as relações de concomitância, de posteridade ou de antecedência se estabelecem a partir da situação de enunciação que é única, singular” e são discursivizadas nesse tempoespaço “que legitimam e tornam possível a construção da cenografia discursiva” (OLIVEIRA, 2017, p. 64). A autora destaca ainda que o eixo temporal que possibilita os sentidos construídos pelo Manual do Professor (MP) encontra-se na ‘palavra globalização’.

É preciso que as professoras reconheçam as armadilhas que uma implementação do EIC a todo custo (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021) pode provocar, movimentando as políticas em direções opostas ao que desejamos, que é ofertar possibilidades para as crianças se envolverem na pluriversidade de construção de seus repertórios não apenas linguísticos, mas de re-existência. Uma implementação a todo custo pode ter resultados que causem ainda mais exclusão

(PICANÇO, 2013), se for pautada nas necessidades meramente mercadológicas e econômicas, justificando sua oferta de olho em objetivos centrados no futuro das crianças, sem se preocupar com as razões humanísticas que constroem a interculturalidade das crianças.

Argumentando ainda nesse viés de histórias que retratam a implementação a todo custo, apontamos o estudo de Sabadin (2006), contextualizado no oeste do Paraná. Ela nos conta que o uso da língua em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental era, no contexto investigado, mínimo e acarreta este fato à falta de proficiência das professoras, o que nos leva a questionar até que ponto as professoras vêm sendo culpabilizadas pelo não sucesso em diversos cenários onde as opções são limitadas, em espaços sem condições de desenvolver uma educação linguística de fato.

A pesquisadora investigou a aula de inglês após a inserção desta como LE. Por meio de um estudo com características etnográficas, advoga-se pela garantia do acesso a cursos de formação inicial e continuada que focalizem o EIC, preocupação recorrente em estudos acerca da implementação em diversas regiões do país. Defendemos, assim como Picanço (2013), Menezes de Souza (2019) e Vicentin (2013), um processo de implementação em que primeiro seja questionado o porquê daquela decisão em implementar a educação linguística pluri/multilíngue, e a escolha da LE a ser ensinada.

Ainda nessa direção, das pesquisas cujo 'enredo' se desenrolam a partir das diretrizes e documentos criados para orientar professoras de línguas adicionais para crianças, apontamos Oliveira (2016) e Seccato (2016), que retratam respectivamente a formação de professoras de IC e a instauração das Diretrizes do Guia Curricular para Língua Inglesa (doravante GCLI), na cidade de Londrina, a partir do início do PLG, que consideramos relevante para as discussões que realizaremos nos capítulos 3 e 4.

Oliveira (2016) investiga a formação continuada de professores que estão inseridos no contexto do PLG. A autora confirma que a presença de uma das professoras no grupo que conduziu a formação continuada trouxe resultados positivos e foi unanimemente aprovada pelas participantes. De acordo com as professoras participantes, a formação possibilitou a expansão do conhecimento, melhorou a qualidade das atividades confeccionadas e sua aplicabilidade, pois a professora se identifica com o contexto, ampliando as práticas e as possibilidades de transposição.

Além disso, as oportunidades de compartilhamento das experiências motivaram e ampliaram os repertórios de atividades das demais docentes. Além destes resultados, Oliveira (2016) ressalta também os pontos positivos a partir da reorganização do contexto, iniciada com as formações, que contribuíram com a organização da divisão do trabalho, com os materiais e com os instrumentos utilizados na formação em si.

Apesar de reconhecermos que o eixo principal da pesquisa de Seccato (2016) não está relacionado diretamente ao nosso escopo, i.e. da implementação, o ineditismo da existência do documento orientador (GCLI) em Londrina, e a proposta em analisar o mesmo, a partir do Ciclo de Políticas de Ball, nos oferece contribuições importantes acerca das políticas e como elas se dão nos documentos legais. Sua descrição desse contexto evidencia a trajetória do PLG durante o período de 2008 a 2015, época que houve uma expansão no número de professores e alunos participantes, porém a redução no número de escolas atendidas, o que, de acordo com a autora, representa quase metade das escolas do EFI.

Os resultados das análises de Seccato nos mostram que o GCLI apresenta princípios que reverberam os ideais da Linguística Aplicada Crítica (LAC), em que “a relação entre o global e o local e entre o Eu e o Outro são configuradas em forma de troca e valorização concomitante entre os dois lados” (SECCATO, 2016, p. 97). A autora, no entanto, sugere que o documento orientador do PLG poderia se mostrar mais voltado às questões sociais e políticas relacionadas à sala de aula, de maneira mais direta e prática. Na discussão que propõe, Seccato (2016) nos relembra que a globalização e a maior acessibilidade à internet têm como consequência uma sociedade com fronteiras espaciais e temporais diminuídas.

A autora se fundamenta em Kumaravadivelu (2006) para argumentar que sobre a intensificação dos aspectos econômicos e culturais nas vidas das pessoas, remetendo à relação entre o local e o global na construção do conhecimento. Por considerar os preceitos do Ciclo de Políticas de Ball e da LAC, a autora reflete acerca da valorização do global e do local na elaboração de diretrizes, olhando para outras situações, ou seja, olhar para o Outro, com intuito de se enxergar. Ao mesmo tempo em que se valorize as perspectivas locais, conscientes de que não são únicas possibilitando novas visões dos nossos próprios contextos culturais.

Quando a autora analisa os dizeres das professoras participantes, ao associarem os princípios norteadores do GCLI às suas práticas em sala de aula, fica evidente que a ludicidade, a aprendizagem significativa, o currículo em espiral, a

totalidade da língua, a formação integral e da Interação são princípios contemplados nas práticas docentes. No entanto, segundo a autora, há uma disparidade em relação ao princípio da interculturalidade, apontando para práticas centradas nos falantes nativos da LI, que podem indicar, em nossa percepção, que as concepções das professoras são formadas entre meio a hegemonia do inglês.

O desfecho da história narrada por Seccato (2016) parte da interação entre os fundamentos de sua pesquisa, ou seja, a LI como prática translingue, da Linguística Aplicada Crítica e do Ciclo de Políticas, trazendo reflexões sobre o documento e pelas lentes das abordagens, que permitem vislumbrar aspectos críticos da elaboração e das práticas docentes direcionadas no mesmo. Tais bases são definidas, portanto, buscando preservar o viés crítico para a análise do documento Guia Curricular, o que possibilita à autora ressaltar a “grande coerência entre o GCLI a as perspectivas da LAC” por seu “reconhecimento da existência da heterogeneidade, da pluralidade e da importância de relacionar o mundo lá fora, com o mundo onde vive” (SECCATO, 2016, p. 112).

Nesse sentido, preocupada com a falta de orientações para o quadro em tela, Rocha (2006) nos relata acerca da proposição de diretrizes para o ensino de LE no ensino fundamental partindo das vozes dos “agentes envolvidos nos níveis de ensino”, séries 1ª a 4ª ou os “ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental” (ROCHA, 2006, p. 21). A autora desenha toda a expansão do ensino de LE na esfera global e nacional e, a partir dessa proposta, a investigação aponta como resultado das análises, principalmente, crenças consideradas como recorrentes ou fortes e que “revelam a possível influência do discurso oficial (através de documentos que oficialmente norteiam o ensino, principalmente) na formação das crenças expressas dos participantes que mantêm um contato mais intenso com o mesmo” (ROCHA, 2006, p. 249).

Sobre as crenças *per se*, destacamos, no que se refere ao grupo de diretores, pais e professores regentes de sala:

as diversas competências desejáveis de um professor de línguas (Almeida Filho, 1999; Basso, 2001), assim como a formação dos profissionais atuantes no contexto de ensino-aprendizagem de LE para crianças, foram considerados fatores de extrema importância por grande parte dos participantes, o que corrobora princípios defendidos por autores da área, dentre eles Cameron (2001), entre outros. Contudo a crença de que é importante ter didática e saber lidar com os alunos parece sobrepor-se à importância do professor possuir competência linguístico-comunicativa.

Consideramos que, de certa forma, tal crença influencia o contexto de ensino aprendizagem em questão de forma negativa e trabalha a favor da manutenção do status quo. (ROCHA, 2006, p. 253)

As crenças mencionadas pela autora reforçam aspectos que apresentamos como justificativas para esta pesquisa: sem o estabelecimento de orientações para a formação das professoras, nos cursos de Letras, e com a ausência da educação linguística crítica ampla⁴³, conforme preconizam Pessoa, Silva e Freitas (2021), ocorre a responsabilização das professoras pelo ensino bem sucedido (ou não).

Na nossa percepção, a ausência de orientações para o EIC, durante a formação inicial, pode dificultar a conscientização das futuras professoras acerca da sua autonomia em adaptar-se às necessidades locais, especialmente relacionadas às crianças. Nesse sentido, defendemos, conforme nossas justificativas, que a formação inicial seja crítica, problematizadora, priorizando a autonomia das professoras em relação às decisões locais, refutando visões que causam a opressão e desconsideram as necessidades das crianças. No grupo de participantes formado por professoras de inglês, destacamos, primeiramente, a crença “de que o sucesso do processo depende da maneira como ele é conduzido” (ROCHA, 2006, p. 254), em uma acepção de que “o professor é o grande responsável pelas interações capazes de tornar o ensino profícuo”.

O fato é que Santos (2005) e Sabadin (2006) também relatam situações parecidas, depositando nas professoras a responsabilidade pelo ensino, ao passo que desconsideram inúmeras outras variáveis envolvidas no contexto público, tais como: a falta de vivências interculturais das crianças e das famílias, a ausência de material didático e de investimento para tal, a baixa carga horária de ensino, a instabilidade da oferta do EIC dependendo em grande parte da ‘política’ para além das políticas, a própria situação sócio-histórica e econômica desfavorável onde as crianças estão imersas em problemas familiares e sociais que impossibilitam o envolvimento com a cultura e a língua do outro, para citar algumas.

A autora nos convida a repensar também a inexistência da afetividade “como um fator de grande relevância”, algo que, para Rocha (2006, p. 255), diverge

⁴³ As autoras e o autor reconhecem as professoras de línguas como ensinantes e aprendizes, e dessa forma compreendem que o processo dialógico da educação engloba a educação linguística na graduação, por exemplo, onde formadoras e professoras aprendem e ensinam (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). Essa discussão será expandida no capítulo 4.

das principais bases teóricas acerca do ensino de LEC. Dessa forma, encaminhando-se para o desfecho de sua história, Rocha (2006) enfatiza que precisamos ter consciência de que algumas crenças podem contribuir com a aprendizagem enquanto outras a inibem, e a desmistificação de algumas delas pode ser necessária para que o EIC aconteça de fato nas escolas públicas. Como por exemplo a crença de que não se aprende inglês na escola pública e a de que as crianças têm uma habilidade inata para aprender inglês, que são, na nossa perspectiva, discursos que refletem e refratam as decisões que envolvem o contexto da ELI. Por outro lado, Rocha (2006, p. 261) também defende o trabalho com habilidades visando desenvolver:

[...] competências que permitam ao aluno atuar em seu meio através da LE, propiciando, assim, que o ensino venha a cumprir seu papel de, primeiramente, levar o aprendiz a perceber-se, com autoconfiança, numa outra língua/cultura e, segundo, integrá-lo adequadamente no mundo em que vive, possibilitando que ele vá, sempre, adiante e além.

Por sua vez, em sua tese de doutoramento, Rocha (2010) retorna ao tema do ensino de línguas para crianças, ao focalizar a LI e o contexto público do EFI. Nesta pesquisa, a autora questiona a organização curricular para o ensino de LI nas séries do EFI, bem como a perspectiva de língua/linguagem que subjaz tal organização. A partir destes aspectos e da retomada de bases teóricas, a investigação de Rocha (2010) nos convida a pensarmos uma educação linguística que, de fato, prepare as crianças para o mundo contemporâneo, com possibilidades se construir novos sentidos, entrecruzando “diferentes línguas, linguagens, identidades e vozes promovidos em sala de aula” (ROCHA, 2010, p. 204), adotando a noção de pluralidade linguística e cultural, aliada aos multiletramentos, oferecendo assim, meios “de promover práticas transculturais, viabilizando o desenvolvimento de multi/transletramentos”. (ROCHA, 2010, p. 204). Por fim, a autora conclui que:

a partir desses princípios e direcionamentos, afinou-se uma proposta de organização curricular baseada nos principais âmbitos organizadores das relações humanas, privilegiando-se esferas e gêneros considerados relevantes para a formação cidadã. A língua materna, nessa perspectiva, permeia todo processo de ensino-aprendizagem de inglês, mostrando-se um importante recurso mediador. (ROCHA, 2010, p. 205)

Emprestamos as propostas de Rocha (2010) como premissas para a ELI na qual acreditamos. As possibilidades de vivências de crianças do EFI em aulas pautadas na transculturalidade, no plurilinguismo e nos gêneros que fazem parte da

vida delas, conforme a autora nos apresenta, atualmente são ainda mais importantes na nossa percepção. Além disso, os desdobramentos possíveis a partir da sua proposta tem orientado nossas praxiologias, tanto na educação linguística ofertada na ação de extensão *EFK* quanto nas discussões curriculares com professoras de IC em Inhumas.

Apesar da história de implementação contada por Cruz (2019) envolver crianças da educação infantil, entre 2 e 5 anos, que não faz parte do escopo desta pesquisa, interessa-nos os desdobramentos possíveis a partir da implementação do Projeto Creche, que promove a interação em inglês com crianças tendo como intuito “analisar fonética e fonologicamente suas produções orais e avaliar níveis de percepção e compreensão do idioma.” (CRUZ, 2019, p. 18). A pesquisa busca analisar *se e como* a aprendizagem de inglês contribui para a formação integral de crianças da educação infantil. A autora apresenta e discute os desdobramentos do projeto interventivo realizado em uma creche no interior da Bahia. A pesquisadora nos urge a considerar

a formação integral como cerne do ensino-aprendizagem de LEC, visando um processo formativo que contemple muito mais do que habilidades linguísticas, mas que promova o crescimento multidimensional das crianças enquanto pequenos aprendizes, não somente de uma nova língua, mas aprendizes – que são – da própria vida. (CRUZ, 2019, p. 112)

Nas suas discussões, Cruz (2019) conclui que há momentos com indícios da formação integral e estímulo às diversas esferas de desenvolvimento das crianças pois há “empenhos implementados” que confluem para possibilitar tais momentos, com os quais concordamos:

- a) a utilização dos gêneros discursivos como referencial na abordagem de ensino;
- b) um planejamento voltado para um ensino que fosse significativo para a criança;
- c) a ampla exploração da ludicidade no ensino;
- d) um planejamento que oferecesse margem para discutir questões sociais, culturais e éticas, por exemplo, as quais estimulassem o raciocínio crítico-reflexivo nos aprendizes;
- e) a disposição, por parte dos professores-pesquisadores, para promover um ambiente aberto à afetividade. (CRUZ, 2019, p. 112)

Os “empenhos” apontados pela pesquisadora sintetizam o que

consideramos *elementos praxiológicos*⁴⁴ para a educação linguística na infância, preferencialmente plurilíngue. Conhecer as particularidades dos gêneros que fazem sentido para uma criança; planejar com o pensamento na criança, dando margens para discussões onde se efetive o local de fala e de escuta sensível das crianças; e promover um ambiente lúdico e de afetividade fazem parte dos esforços empenhados pela professora de línguas para crianças como, também, pelas demais agentes que fazem parte das histórias de implementação (i.e: demais professoras, coordenadoras, gestoras e famílias, além das elaboradoras de políticas públicas).

Outra história com a qual nos identificamos é a que Silva (2019) nos conta acerca da introdução da LI no EFI por meio da análise dos dizeres de cinco professores na cidade de Nova Lima, em Minas Gerais. A autora remonta o processo de implantação, decorrido a partir do ano 2004, revisitando “a memória discursiva desses professores” no intuito de “saber como viram a implantação do ensino de inglês para o EFI, como esse acontecimento reverberou e ainda reverbera singularmente nos dizeres de cada um.” (SILVA, 2019, p. 13).

A partir da gravação de entrevistas, Silva (2019) identifica que as motivações intrínsecas à implantação estão ligadas à crença de que a LI importaria à aluna na sua vida profissional. Para a autora, tal concepção “está presente em muitos estudos sobre o ensino de língua inglesa (LI), como a pesquisa de Loures (2007), que, (...), nos revela a hegemonia da LI como porta de acesso ao mercado de trabalho nesse mundo tão globalizado.” (SILVA, 2019, p. 16). Nesse sentido, as histórias contadas por Ávila (2019), Santos (2005), Oliveira 2017 e Mello (2013) trazem discussões muito semelhantes em relação às motivações para introduzir o EIC.

Outro diálogo que podemos tecer entre a história de Silva (2019) e a de Inhumas é a percepção das participantes acerca da relevância de apoio institucional e da formação continuada para as professoras. A autora ratifica o cenário que é mencionado em outras pesquisas em que o EIC no EFI muitas vezes “é assumido por pedagogos não licenciados na área, mas com alguma formação no idioma específico” (SILVA, 2019, p. 52). Quando ela relaciona este fato a outras pesquisas, reitera a necessidade de preparação em algumas especificidades para atuar nesse palco, apontando ainda que é comum que o inglês esteja disponível nos institutos de idiomas e escolas privadas. Ademais, Silva (2019) reforça, inclusive com

⁴⁴ Relacionados às praxiologias, que serão abordadas em detalhes no capítulo 4.

outros estudos da Linguística Aplicada, a necessidade de se implementar uma matriz nacional para esse segmento.

No desfecho desta história, Silva (2019) aponta que após compreender as histórias dessas agentes nesse tempo-espaço produzem-se “sentidos novos que ressoam nas representações deles sobre si e sobre seu ensino.” A autora chama de “acontecimento da implantação” que foi rememorado no decorrer da pesquisa, o que provocou um reencontro com “a vivacidade de ensinar” inglês (SILVA, 2019, p. 87). As vozes das professoras nos contam que, mesmo sendo formadas em cursos de Letras, admitem não saberem “lidar com o ensino para as crianças dos anos iniciais. Além disso, muitas vezes têm que assumir, eles mesmos, a construção de diretrizes para a realização do seu trabalho.” (SILVA, 2019, p. 87-88).

Em outras palavras, foi necessário que as próprias professoras desenvolvessem ações coletivas para suprir a lacuna existente nos documentos orientadores para o ensino da LI nos anos iniciais do EF. Finalmente, salientando o crescimento do ensino de IC, a autora afirma que problematizar acerca das orientações para realizar o trabalho de ensinar línguas para crianças é “questão de inclusão, de cidadania, de direito, de políticas linguísticas e de educação.” (SILVA, 2019, p. 91)

De fato, a implementação do ensino de línguas com/para crianças dos anos iniciais na escola pública envolve uma complexidade de aspectos a serem pensados, questionados, ressignificados, discutidos entre diversas vozes envolvidas nesse acontecimento, que geram movimentos pessoais, profissionais, acadêmicos, sociais, históricos e políticos, que atravessam discursos, documentos, ações e políticas construídas nas reverberações tempo-espaçoras que, muitas vezes, passam despercebidas, inclusive às professoras.

A evidente carência de documentos orientadores para o ensino de LEC/LIC (TANACA, 2017; ÁVILA, 2019; GINI, 2017; VICENTIN, 2013) no contexto público que encontramos nos trabalhos revisados é ratificada por Chaguri e Tonelli (2019). O autor e a autora inferem, a partir de uma perspectiva discursiva da língua, que a falta de políticas efetivas para esta modalidade de ensino acaba por permitir que interesses outros, distantes daqueles relacionados ao desenvolvimento integral da criança (PICANÇO, 2013), constituam as decisões sobre os idiomas a serem (ou não) ensinados nos anos iniciais. Além disso, tal posição acerca da linguagem assegura que “propor a política de ensino-aprendizagem de uma LEC se faz

importante para que possamos formar indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa, crítica e, portanto, conscientes de sua capacidade de transformação da sociedade” (CHAGURI; TONELLI, 2019, p. 298).

Buscamos sintetizar aqui também pesquisas que discutem como a implementação do EIC ou inglês como LE tem sido conduzida em outros países, a saber Chile, Turquia, Indonésia, Ilhas Maurício (BARAHONA, 2016; AKSOV et al., 2018; GÜRSOY; EKEN, 2018; SOFIANA; MUBAROK; YULIASRI, 2019; OWODALLY, 2015). Na plataforma *Sage Journals*, buscamos, inicialmente, pelo termo “*Implementing ESL for children*” e obtivemos 198 resultados. Refinando a busca para “*public schools*”, em estudos publicados entre 2010 a 2020, encontramos 57 artigos, os quais foram lidos e cinco deles compõem parte do nosso mosaico de histórias, uma vez que os demais não estavam relacionados à implementação de EIC.

Barahona (2016) investiga a implantação do EIC no primário, mais especificamente na 5ª série, em contexto chileno. Seus resultados vão ao encontro daqueles apontados nas teses e dissertações revisados nesta seção – por um lado, a falta de preparo das professoras (SABADIN, 2006; COSTA, 2007; OLIVEIRA, 2017) e a duração das aulas se impõe como um obstáculo; por outro lado, o acesso à língua global é considerado pela autora como um fator democratizante (ROCHA, 2006; 2010). De acordo com ela, o currículo nacional chileno atualizado se baseia no contexto, para garantir que as alunas possam se comunicar, por políticas que incentivem a sala a se tornar mais comunicativa.

Na Turquia, Aksoy et al. (2018) relatam que a última reforma educacional no país foi feita em 2013. O ensino de inglês tem início no 2º ano, sendo que a implementação em progresso transforma o 5º ano em um programa de preparação para a língua inglesa (PPLI). O estudo de caso teve como objetivo coletar as percepções das professoras de IC acerca da implementação do PPLI que está sendo pilotado em uma parcela de escolas, com o intuito de ser disseminado para todas as escolas secundárias do país. As professoras em questão responderam questionários abertos sobre vantagens, desvantagens, sucessos e possíveis desafios do processo, além de mecanismos de apoio necessários à implementação no cenário nacional. Os dados destacam a necessidade de formação de professoras para atuar no EIC, para uma melhor integração do ensino comunicativo com materiais autênticos.

Em comparação com o estudo de Barahona (2016), a investigação sobre as mudanças no sistema educacional na Turquia, por Gürsoy e Eken (2018),

focaliza a compreensão das professoras acerca da inovação curricular promovida nos anos iniciais “como uma das principais características de uma inovação curricular de sucesso”⁴⁵ (GÜRSOY; EKEN, 2018, p. 26). Destacamos também o resultado da investigação que evidencia a diferente percepção do EIC, entre professoras novatas e experientes. Os autores apontam que, enquanto professoras novatas demonstram compreender melhor as características contexto em questão, i.e. dos anos iniciais, a interferência de crenças sobre métodos diminui à medida que adquirem mais experiência no ensino, ratificando assim que “uma parte essencial do treinamento em serviço é conscientizar os professores sobre os pressupostos que estão por trás do que eles fazem e, então, revisar esses pressupostos em relação às novas perspectivas e práticas oferecidas pelo ELTP.”⁴⁶ (GÜRSOY; EKEN, 2018, p. 29).

Na análise do projeto e planejamento da implantação do EIC na Indonésia, em 2013, Sofiana, Mubarok e Yuliasri (2019) concluem que professoras de diferentes contextos demonstravam engajamento no planejamento para o novo currículo. Além disso, atestaram que o planejamento das professoras para as aulas se baseava em três principais estágios para a aula: abertura, núcleo e fechamento, além da atenta condução de avaliações:

Está de acordo com Maba (2017)⁴⁷ onde a avaliação de competência de atitude consiste em atitudes espirituais e sociais que são adquiridas por observação, autoavaliação, avaliação de pares e diário do professor⁴⁸. (SOFIANA; MUBAROK; YULIASRI, 2019, p. 1543)

Owodally (2015) descreve aspectos do processo de implantação do EIC por meio de um programa de intervenção nas Ilhas Maurício, onde as crianças utilizam principalmente “um tipo de *creole* baseado no francês e dificilmente escutam qualquer tipo de inglês em ambientes sociais”⁴⁹ (OWODALLY, 2015, p. 226). O autor

⁴⁵ No original: “as one of the key features of a successful curriculum innovation”.

⁴⁶ No original: “Thus an essential part of in-service training is to make teachers aware of the assumptions that underlie what they do and then to review those assumptions regarding new perspectives and practices offered by the ELTP.”

⁴⁷ Refere-se ao trabalho de: MABA, W. Teachers’ Perception on the Implementation of the Assessment Process in 2013 Curriculum. **International Journal of Sciences and Humanities**, v. 1, n. 2, p. 1–9, 2013.

⁴⁸ No original: “The teachers have prepared the teaching planning and then assessed students’ knowledge, social, and attitude by providing rubrics. It is in line with Maba (2017) where the attitude competence assessment consists of spiritual and social attitudes which are gained by observation, self-assessment, peer assessment, and teacher’s journal.”

⁴⁹ No original: “a French-based creole, Kreol, and they hardly hear any English in their social environment.”

considera que, apesar de bem sucedida a intervenção, ela mostrou ser necessário mais tempo de exposição à língua, independente da idade da criança; sugere adaptações e reorganização metodológica para tal. Além disso, aponta a necessidade de formação de professoras que garantam resultados a longo prazo.

Tendo construído um mosaico de narrativas que retratam, ou atravessam a questão da implementação do EIC em seus enredos, envolvendo a implantação, as políticas, a formação de professoras, os documentos, as diretrizes, e as ideologias, vivenciamos outras histórias narradas por aquelas que se dedicam a conhecer e, quem sabe, compreender os movimentos das políticas em seus espaços locais. Emprestamos de Shohamy (2009) uma perspectiva acerca dos mecanismos, i. e. ferramentas que são mediadoras entre as ideologias e as práticas, que criam as políticas, tais como as regras e as orientações, as políticas educacionais, os testes linguísticos, as línguas em espaços públicos, os mitos e a propaganda, por trás das políticas linguísticas *de facto* (práticas linguísticas).

Tais mecanismos formam os comportamentos em relação às línguas, podendo perpetuar ou resistir a determinadas ideologias, agindo de forma implícita ou explícita, dissimulada ou não. A autora chama a atenção ainda para a pouca participação das professoras na criação das políticas, reiterando o complexo cenário que envolve as políticas educacionais, quando afirma que “a política linguística cai no meio de agendas e batalhas políticas, enquanto as professoras são claramente excluídas deste processo e sofrem com a falta de participação.”⁵⁰ (SHOHAMY, 2009, p. 62). A autora também elenca algumas necessidades que precisam ser atendidas ao objetivar-se a criação de políticas, entre elas destacam-se:

a necessidade de ver o ensino da língua inglesa, não como um caso de idioma isolado, mas sim como inserido em uma agenda de política linguística mais ampla de vários idiomas, cada um dentro de sua função e objetivos únicos, mas conectados uns aos outros.[...] (SHOHAMY, 2009, p. 63).

Complementarmente às necessidades acima, a autora comenta sobre “a necessidade de negociar políticas linguísticas alternativas, inclusivas e justas, baseadas em experiências, pesquisas e visões atuais das línguas”⁵¹ (SHOHAMY,

⁵⁰ No original: “*Language policy falls in the midst of political agendas and battles while teachers are clearly excluded from this process and suffer from lack of participation.*”

⁵¹ No original: “*the need to view English language teaching, not as an isolated language case, but rather as embedded in a broader language policy agenda of multiple languages, each within its unique function*

2009, p. 63). Dessa forma, acreditamos que as reverberações provocadas nos contextos cronotópicos dos discursos, envolvendo as tensões e as proposituras enunciadas no EFK, em que as relações dialógicas neste estudo se deram, podem ser considerados parte dos mecanismos de que nos fala a autora, que estão por trás das políticas linguísticas. Na nossa percepção, a Rede ELI, constituída pelas professoras/agentes da nossa história, negocia possibilidades de políticas linguísticas fundadas nas experiências locais, conforme discutiremos nos capítulos 3 e 4.

Neste capítulo, buscamos expor algumas premissas que embasam nossas análises dos enunciados das agentes que serão apresentadas nos capítulos 3 e 4, tecidas a partir do material empírico da nossa pesquisa e sustentadas harmonicamente no arcabouço teórico. Elucidamos nossas escolhas de escrita, nossas justificativas por esse campo de investigação, nossos objetivos e as perguntas que nos movem, além da nossa enunciação de tese. Além disso, versamos acerca das ideias iniciais do Círculo de Bakhtin que fundamentam essa pesquisa, para, em seguida, fazer uma breve retrospectiva da construção das políticas educacionais no Brasil. Finalmente, sintetizamos estudos anteriores entremeados tematicamente, reconhecendo a relevância dos esforços de pesquisadoras que vêm delineando e consolidando o campo de estudos da educação linguística na infância e de formação de professoras para esta esfera.

A seguir, no Capítulo 2, mostramos as escolhas metodológicas que orientaram a investigação, deste a constituição da nossa trajetória vivencial (REZENDE, 2017; ROSA-DA-SILVA, 2021) até o processo de construção do material empírico, os procedimentos de tratamento e análise do material empírico, as configurações tempoespaciais, as categorias que emergiram e que analisaremos, os cuidados éticos, para que você possa compreender passo-a-passo nossas escolhas, como se constituiu a Rede ELI, dentre outros aspectos.

2 CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*There's so many different worlds
So many different suns
And we have just one world
But we live in different ones
(BROTHERS, 1982⁵²)
(...)*

*We might situate our classrooms along local axes of
need
and teach different ways of knowing
through de/colonizing epistemologies
and projects of the critical imagination
and "empathy and the imagination-intellect"
and acts and expressions of love.*

*(...) We might collectively reimagine the foundations of
social research
so that love might become ontology, epistemology,
methodology, axiology,
and pedagogy, too.*

*We might then contribute to a better world
by countering the changing tides of our historical present,
by teaching methodological diversity as methodological
justice, and
by teaching critical qualitative inquiry is/as love⁵³.
(ULMER, 2017, p. 543-544)*

Valendo-nos do trecho da canção que escolhemos como epígrafe deste capítulo, iniciamos as reflexões acerca dos 'diferentes mundos' que compõem a coletividade que representamos nesta pesquisa e que constituem os enunciados que discutimos. Apesar de todas nós ocuparmos o mesmo planeta, as lentes com as quais enxergamos as experiências, emoções e vivências nos permitem perceber, interpretar, e des-(re)construir sentidos que, muitas vezes, demonstram que nos enxergamos em "mundos diferentes". O mundo das professoras de inglês dos anos iniciais no ensino público, por exemplo, é um universo com questões bem diversas

⁵² BROTHERS in Arms, Intérprete: Dire Straits. Compositor: Mark Knopfler In: Brothers in Arms. Montserrat, 1982. [Warner Bros. Records](https://www.warnerbros.com/records). Faixa 9 (4:46). A canção Brothers in Arms foi lançada em 1985, pela banda Dire Straits, que se formou em 1977. A canção foi inspirada na Guerra das Malvinas, e escrita em 1982. (<https://direstraitsblog.com/>). Tradução nossa: Tem tantos mundos diferentes, tantos "sóis" diferentes, e nós temos só um mundo, mas vivemos em mundos diferentes.

⁵³ Nós podemos situar nossas salas de aula ao longo de eixos locais de necessidades e ensinar formas diferentes de conhecer por meio de epistemologias decolonizadoras e projetos de imaginação crítica e "de intelecto" da imaginação e empatia e atos de expressões de amor. Nós podemos coletivamente reimaginar as fundações da pesquisa social de forma que o amor se torne ontologia, epistemologia, metodologia, axiologia e pedagogia também. Nós podemos assim contribuir para um mundo melhor por uma contra maré de nosso presente histórico, por meio do ensino da diversidade metodológica como justiça metodológica, e por meio da pesquisa qualitativa crítica que seja/ como amor.

daquelas vivenciadas por graduandas no curso de Letras português/inglês, da UEG. Questões essas que podem estar presentes também no mundo do secretário de educação (doravante SE), sendo vistas, no entanto, por lentes diversas, representadas pelas vivências e interesses coletivos ou experiências individuais.

O fato é que nós enxergamos, também, por entre as nossas próprias lentes consequências da nossa existência no(s) nosso(s) mundo(s). Consideramos relevante iniciar o capítulo que versa sobre as escolhas metodológicas que fizemos com essa reflexão no intuito de marcar a presença do nosso olhar – coletivo - sobre os ‘diferentes mundos’ das agentes e co-autoras que nos contam suas histórias, assim como dos olhares vindos dos ‘diferentes mundos’ que se enunciam aqui e que emergem das discussões e da nossa existência em comum em um único mundo.

Somos constituídas por e em distintos cronotopos, que se tocam e se esbarram na nossa existência em comum. As nossas experiências sociais, nesta existência em comum, são compostas pelas práticas e pelas agentes que podem dar origem a diferentes epistemologias. Entendemos epistemologia como “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Optamos por iniciar este capítulo com este conceito, pois buscamos, nesta investigação, legitimar os saberes produzidos no chão da escola, sem desmerecer o conhecimento científico estabelecido como válido e produzido cientificamente por pesquisadoras, que, assim como realizamos aqui, têm se debruçado rigorosamente nas investigações que efetivamente desenvolvem na área por meio de análises e métodos científicos. Acreditamos no diálogo entre a ciência e os saberes outros como forma de diversificar possibilidades, em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006; 2010).

Ratificamos a necessidade de nos apropriarmos do aparato metodológico que nos representa – a pesquisa qualitativa crítica – como forma de desestabilizar o que está posto, tentando colaborar para um mundo melhor, conforme nos convoca Ulmer (2017). De antemão, explicitamos que, na nossa visão, o pilar da “ontologia, epistemologia, metodologia, axiologia e pedagogia também” é o amor. O amor pela humanidade, pela educação, pela transformação possível. O amor que permite e propõe o esperar (FREIRE, 1991), o amor que nos levanta para a luta, o amor que nos fortalece para seguir adiante, por um mundo mais justo e equânime.

Alicerçamo-nos em Santos (2006; 2010), Freire (1991) e Ulmer (2017)

para reconhecer que se não for por amor, pela busca de um mundo melhor para nossas crianças, em um esperar utópico e cheio de desejos e afetos, a pesquisa árdua e extensa que realizamos no doutorado não encontra sentido de ser. Neste capítulo, buscamos enredar elementos que constituem nossa trajetória vivencial (REZENDE, 2017; ROSA-DA-SILVA, 2021) ao processo rígido de pesquisar, categorizar, analisar, condensar, sintetizar e comprovar que constitui a pesquisa científica. Por trajetória vivencial, referimo-nos aos momentos, no decorrer da nossa existência como mulher, mãe-avó, professora e amiga, (para muito além do doutorado) quando fomos/somos atravessadas por temas vivenciais, ou seja, “temas da vida, mas, principalmente, são temas prenhes de vida” (REZENDE, 2017, p. 283), que carregam no seu interior momentos de afeto, de toque na alma, despertando emoções e a humanidade em nossas experiências (ROSA-DA-SILVA, 2021).

Diante de todas as exigências formais do ambiente acadêmico no qual nos inserimos, defendemos que nosso papel de pesquisadoras nada significa se não envolvermos as pessoas em redes de afeto e esperança. É neste capítulo que descrevemos o contexto local da pesquisa, apresentamos a ação extensionista que serviu de palco para que as agentes que constituem esse enredo conversassem. Das vozes delas, escutamos muitas histórias construídas, refletidas e refratadas nos diversos cronotopos que complexificam nosso contexto de pesquisa. O objetivo é fazer conhecer como este estudo ocorreu, o cenário onde nos encontramos, nos relacionamos e afetivamente nos envolvemos, enredadas nos elementos, que consideramos as pedrinhas que movimentam a superfície e as profundezas da realização das políticas linguísticas e curriculares que cocriamos.

2.1 ELEMENTOS QUE DESENHAM A METODOLOGIA DA HISTÓRIA QUE CONTAMOS

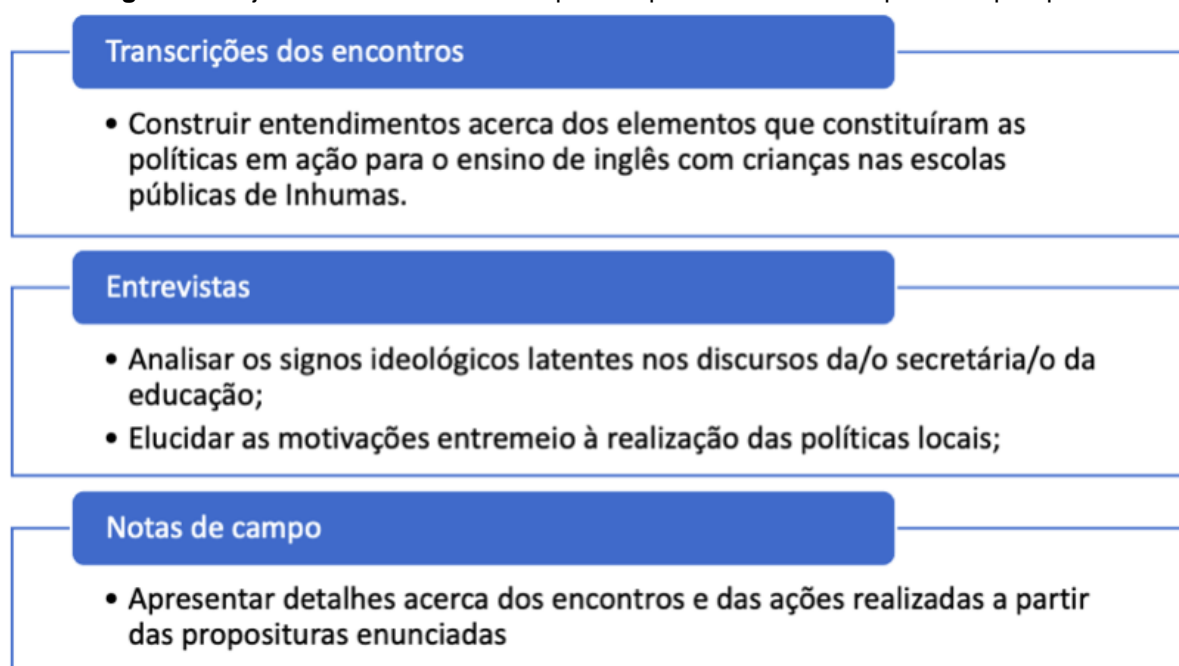
Esta pesquisa, que também conta, discute e problematiza a história de implementação de Inhumas, está situada na área da Linguística Aplicada, no campo das Políticas Linguísticas e Curriculares (COOPER, 1989; SPOLSKY, 2009; SEVERO, 2013; LOPES, 2004; RAJAGOPALAN, 2013a; 2013b; 2013c; GIMENEZ, 2013; SECATTO, 2016) com enfoque na coconstrução de políticas locais a partir da oferta do EIC na educação pública. Enquanto objetivo geral, o estudo pretende (re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação. O material empírico se constitui de i) enunciados gravados,

e posteriormente transcritos, entre outubro de 2018 e dezembro de 2019, das conversas nos encontros conduzidos na ação extensionista EFK da UEG Câmpus Inhumas e ii) das entrevistas com a secretária de educação em 2006 e com o SE em 2018. Além disso, trazemos informações que fazem parte das notas de campo da pesquisadora. A seguir, apresentamos, na Figura 3, os objetivos que tínhamos em mente com cada um dos instrumentos utilizados para a construção do material empírico (dados).

A ação extensionista EFK tem sido realizada em encontros com a Rede de Educação Linguística na Infância (doravante ELI) formada por professoras-licenciandas, professoras de IC de diversos contextos e professoras da UEG, os quais foram gravados. Realizamos duas entrevistas com a secretária de educação municipal que implementou o EIC (2005-2008) e com o então SE (2017-2020). Além disso, contamos com as notas de campo da pesquisadora efetuadas no dia dos encontros.

Figura 3 - Objetivos dos instrumentos que compõem o material empírico da pesquisa

Figura 3: Objetivos dos instrumentos que compõem o material empírico da pesquisa



Fonte: a autora

O fato de analisar nossos próprios enunciados, nos leva, em certos momentos, a percebermos as contradições que nos constituem, reforçando o que Bakhtin (2018b, p. 292) afirma que “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o 'homem no homem' para outros ou para si mesmo”, ao

dialogarmos com quem éramos no momento da geração dos dados e com quem somos agora, durante as análises. Entendemos que, da mesma forma que em Dostoiévski o centro do mundo situa-se no diálogo, nesta pesquisa

[...] o diálogo não é o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. (BAKHTIN, 2018b, p. 292-293).

Nessa direção, apesar de reconhecermos que não há neutralidade nos enunciados (BAKHTIN, 2011), e tampouco em nossas escolhas e análises, entendemos que a posição de pesquisadora participante, analisando o nosso próprio discurso, poderia comprometer a validade das nossas análises, o que nos fez optar por realizarmos a intersubjetivação (REIS, 2008), isto é, a triangulação por instrumentos humanos, contando com a contribuição da nossa orientadora, das demais agentes, assim como de pesquisadoras externas ao estudo, da área da Linguística Aplicada, em momentos que consideramos essenciais, que serão descritos posteriormente.

Nesse sentido, “aqui [na pesquisa] o homem [a professora formadora] não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é” (BAKHTIN, 2018b, p. 292-293): constituída de diversas vozes, e que age por meio do discurso das outras agentes, em um exercício de conscientização freiriana, ou seja, “na tomada de consciência que se aprofunda” e que “implica ação” (FREIRE, 2016, p. 15).

Esta investigação está situada na abordagem Qualitativa Crítica (DENZIN, 2018; ULMER, 2017), a qual é percebida aqui como possibilidades de “buscar e promover a justiça, o engajamento global crítico e as epistemologias diversas”⁵⁴ (DENZIN et al., 2017, p. 482). No decorrer de sua realização, a pesquisa promoveu o ativismo que propiciou mudanças, não apenas pessoais e acadêmico-profissionais, mas também políticas e sociais, em esforços para atender a um chamado de mudar o mundo. Assim como Denzin (2018, P. 106) nos convoca:

Como cidadãos globais, não somos mais chamados a apenas *interpretar* o

⁵⁴ No original: “possibilities to seek and promote justice, critical global engagement, and diverse epistemologies”.

mundo, que era a orientação da investigação qualitativa tradicional. Hoje, nós somos chamados a mudar o mundo e a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva.

Concordamos com o autor, uma vez que sentimos que fomos convocadas por outras investigações e pela trajetória que traçamos profissional e academicamente de enfrentamentos envolvendo a educação linguística crítica com crianças por dois âmbitos. O primeiro âmbito está relacionado à formação de professoras de línguas com crianças, jogadas a um 'lugar não legitimado' (i.e. não-lugar) mediante as políticas de formação de professoras de línguas por meio dos cursos de Letras, compreendidos aqui como uma abissalidade (SANTOS, 2006; 2007; 2010). Os enfrentamentos no segundo âmbito relacionam-se à exclusão de milhares de crianças, de 6 a 12 anos, das possibilidades de participarem do processo que entendemos como a educação linguística crítica com crianças.

Na nossa percepção, há uma linha abissal que separa as crianças que possuem a possibilidade de vivenciarem as potencialidades que tal ensino (seja em escolas bilíngues ou com oferta de educação linguística crítica em inglês) pode promover, em condições favoráveis (ROCHA, 2012; SANTOS, 2005), daquelas crianças que não têm acesso a essa possibilidade. Mertens, Holmes e Harris (2009, p. 89 apud Denzin, 2018) nos lembram que precisamos de consciência a respeito da "necessidade de remediar as desigualdades dando prioridade (...) às vozes dos grupos menos favorecidos da sociedade". Acrescentamos que é preciso, além da consciência, amor ao mundo e às crianças (ARENDDT, 2013).

Remetemo-nos à Mertens, Holes e Harris (2009), ao considerar que iremos, neste estudo, priorizar os enunciados e discursos de um grupo (i.e. professoras de IC no contexto público), representando resistência e luta pelos direitos de outro grupo que segue praticamente ignorado pelas políticas públicas (i.e. as crianças de 6 a 12 anos da educação básica da escola pública). Acreditamos que a tessitura de um trabalho do porte de uma tese não teria sentido, na nossa existência, em pleno enfrentamento pela sobrevivência em 2021, se não fosse para lutar, defender e buscar garantias para uma realidade da qual fazemos parte, e na qual temos atuado, juntamente com as demais agentes desta tese.

Nesse sentido, Ladson-Billings (2006, p. 260) sustenta que "[a] epistemologia está intimamente ligada à visão de mundo", corroborando a escolha do

aparato metodológico que sustenta esta tese. A autora defende, a partir de Shujaa (1997), que somos constituídas por visões de mundo e sistemas de conhecimento considerados legítimos e verdadeiros por serem simbióticos. Em outras palavras, as pessoas observam e compreendem o mundo por lentes consideradas supostamente corretas e únicas, construídas no contexto sócio-histórico-cultural-político ao qual têm acesso e são expostos de acordo com as condições de sua existência (i.e. cronotopo).

Concordamos com Shujaa (1997), citada por Ladson-Billings (2006, p.260), ao afirmar que “[...] as condições nas quais as pessoas vivem e aprendem influenciam tanto seu comportamento quanto suas visões de mundo”. Tomamos a liberdade de nos apropriar dessa afirmação ao descrever todo o movimento de planejamento, escolhas, definição e categorias realizados nesta pesquisa doutoral. Essas “visões de mundo” são flexíveis e líquidas em nossa concepção, uma vez que os questionamentos e contribuições propostos por nossa orientadora, além das conversas informais com amigas, colaboradoras e pesquisadoras, nas apresentações nos grupos de pesquisa FELICE, GEFOPLE e Transição, e nas comunicações orais em eventos, nos permitiram olhar por outras (suas) lentes, o nosso próprio olhar prévio.

Dito de outra forma, e já reconhecendo a nossa incompletude (BAKHTIN, 2011) e a liquidez de nossas identidades multifacetadas, reiteramos que cada ‘recorte’ que trazemos para as discussões emergem da(s) nossa(s) leitura(s) do material empírico e do contexto, que é (são) parcial(is), institucionalmente situadas, mergulhadas nos horizontes axiológicos que nos constitui (VOLÓCHINOV, 2021; BAKHTIN, 2011). Coadunamos com Egido (no prelo a) que admite que nunca damos conta de imprimir todas as nossas experiências, sentimentos, emoções, relações que construímos durante a pesquisa, no nosso relato da investigação.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), vive, atualmente, uma luta para se relacionar “às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre”. De acordo com o autor e a autora, “[...] a pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Nos inspiramos na certeza de que esta pesquisa “não é apenas um

estudo qualitativo” (DENZIN, 2018, p. 107), pelo contrário, consideramos que é “uma pesquisa ativista eticamente responsável”, cujo “compromisso declarado de justiça social” tem promovido movimentos que reverberam em diversos âmbitos nas vidas das envolvidas, a partir das discussões acerca da implementação do EIC no município onde a pesquisa ocorre. Pautando-nos em Denzin (2018), apontamos que a agenda eticamente responsável da pesquisadora qualitativa crítica se pauta no desejo de colocar em evidência as vozes das professoras, constituindo espaços de mudança e ativismo, servindo-nos da investigação para agir diretamente nas decisões políticas, tanto no contexto local, quanto translocal (a nível estadual).

Reiteramos nossos esforços de engajamento com a agenda eticamente responsável, conscientes de que as reverberações provocadas no percurso que traçamos para esta pesquisa afetam sobremaneira as nossas vidas, “servindo de modelo de mudanças para os outros” (BLOOM; SAWIN, 2009, p. 338). Para tanto, temos como objetivo geral (re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação relacionadas ao ensino de inglês com crianças em Inhumas. Como objetivos específicos, buscamos 1) apontar/apresentar as reverberações das ações de extensão na realização das políticas locais e translocais para o ensino de inglês com crianças e 2) investigar as tensões e proposituras que emergem nos enunciados das agentes associadas à educação linguística crítica na infância. Para atingir tais objetivos, as perguntas que nos orientam são: 1) Como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças? 2) Até que ponto os diálogos (enunciados) estabelecidos na ação de extensão refletem e refratam as políticas em ação? 3) Quais elementos constituíram as praxiologias para a educação linguística crítica na infância? e 4) Que tensões e proposituras emergem das praxiologias da Rede ELI no âmbito da ação extensionista *EFK*?

2.2 MOVIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO SUL GLOBAL

O reconhecimento da liquidez e incompletude das identidades em constante construção são pontos considerados essenciais para enfrentarmos as normatividades, as naturalizações e os essencialismos, no sentido de questionar e desestabilizar discursos hegemônicos e eurocêtricos, nacionalistas, fundamentalistas e coloniais, que reforçam o pensamento abissal, que naturaliza as

abissalidades (SANTOS, 2006; 2007; 2010). Coadunamos Grosfoguel (2010, p. 457) atuando em uma resposta crítica no enfrentamento e desestabilização da premissa “de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir do qual pode alcançarse a verdade e a Universalidade”, corroborando o pensamento de fronteira (GROSFOGUEL, 2010) e valorizando movimentos epistemológicos do Sul que designa “a diversidade epistemológica do mundo” (Santos, 2010, p. 19).

A metáfora do Sul opõe-se ao Norte global que submeteu países e regiões do mundo ao colonialismo europeu, que foi além das dominações já conhecidas, invisibilizando e apagando outras formas de saber. Defendemos, assim como Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021), propostas de educação docente que desafiem a relações hierarquizadas estabelecidas na universidade (KALANTZIS; COPE, 2012; MONTE MÓR, 2009), com movimentos que buscam a horizontalização das relações, a escuta sensível (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) e a valorização do saber local (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), por uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010, p. 54) fundada no pensamento pós-abissal que tem como premissa “a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. Trazemos para a esteira das discussões acerca do pensamento abissal (ou abissalidades, conforme adotamos nesta investigação) as palavras de Santos (2007, p 1), ao elucidar o pensamento moderno ocidental como abissal, ou seja:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.⁵⁵ (SANTOS, 2007, p. 3)

⁵⁵ No original: “Modern Western thinking is an abyssal thinking It consists of a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of “this side of the line” and the realm of “the other side of the line”. The division is such that “the other side of the line” vanishes as reality becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being.”² Whatever is produced as nonexistent is

Na direção oposta às abissalidades, Santos e Meneses (2010) argumentam que a ecologia dos saberes busca fortalecer a pluralidade de pensamentos, onde a desaprendizagem daquele saber posto, estabelecido como universal, possa fazer parte do conhecimento, do processo de aprendizagem de saberes outros, das formas de existir e de pensar do Outro. O autor e a autora reiteram que, ao buscarmos credibilidade para o conhecimento não-científico, não estamos desmerecendo o conhecimento científico, mas, sim, tentando “promover a interação e a interdependência entre saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 57).

Reconhecemos que somos “produtos” da mesma “história universal” contada como “única” (ADICHIE, 2009) que nos atravessa e nos leva, quase imperceptivelmente, a agir sem buscarmos conhecer o outro lado, a outra versão da história, repetindo e reforçando a ideia de que há uma cultura, uma língua, um saber e um povo superior aos demais, calando e invisibilizando, de forma violenta, outras vozes como as de mulheres negras, as dos povos originários, e as dos grupos considerados inferiores e/ou subalternizados, seguindo parâmetros de raça, etnia, gênero, culturais, crenças religiosas e espirituais, epistemológicas, dentre outros. Em outras palavras, o que sabemos, pensamos, como nos vemos e vemos os outros, “bem como os objetos e fenômenos à sua [nossa] volta estão vinculados à sua [nossa] própria existência, individualidade e capacidade de relacionar-se [nos] com o mundo e com os outros” (REIS, 2018, p. 148).

Coadunamos com Sousa Santos e Meneses (2010) na compreensão de epistemologia na nossa vivência, assim como nas discussões que travamos nesta tese, uma vez que adotamos os enunciados das agentes desta história, como possibilidades de epistemologias do Sul⁵⁶. Segundo o autor e a autora, as epistemologias do Sul “são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão [formas de saber próprias dos povos e/ou nações

radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence.”

⁵⁶ “Diversidade epistemológica do mundo” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). O Sul é concebido de forma metafórica, numa tentativa de reparar “danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Este conceito foi formulado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos em 1995, e reformulado depois em diversas publicações.

colonizados], valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Partimos da perspectiva dos muitos “mundos” — retomando nossa epígrafe – que co-existem em nossas relações, mundos epistemologicamente diversos, validando as praxiologias que as professoras trazem para a arena discursiva. Comungamos com Sousa Santos e Meneses (2010, p. 18), no sentido de que “essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais.”

Esclarecemos que estamos cientes do papel hegemônico e naturalizado do inglês nos cenários mundial e nacional e, mais especificamente, como língua estrangeira/adicional recomendada formalmente na LDB e na BNCC. Entretanto, ao nos posicionarmos como ativistas intelectuais (VERONELLI, 2021), cujos discursos e ações reverberam nas políticas, reconhecemos que o caráter excludente das (não) políticas públicas de EIC distancia as crianças de escolas públicas, das crianças cujas famílias conseguem arcar com a educação bilíngue de elite que muitas autoras têm discutido (GRACIANO; SILVESTRE, 2020; MEGALE; LIBERALI, 2011; 2016; LÓPEZ-GOPAR, 2019; PENNYCOOK, 2016), marcando assim uma das abissalidades que reconhecemos no nosso campo de atuação.

Portanto, acreditamos que defender a agenda dos direitos estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) para as crianças do EFI, em aprender inglês, essa língua permeada de valores homogeneizantes e hegemônicos, para se fazer ouvir nessa configuração tempoespacial atual, é essencial para a desestabilização de tantas injustiças inclusive cognitivas.

Diante desses argumentos, coadunamos com Ulmer (2017) na epígrafe deste capítulo, que nos lembra que decolonizando as epistemologias trazemos as necessidades locais para a sala de aula ensinando novas formas de conhecer. Nesta direção, provocamos tensões, mudanças e emoções, quando buscamos co-existir e trabalhar em colaboração situadas onde nos inserimos. Partir do olhar e do saber local, do olhar do outro, exercitar a escuta sensível (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) de vozes tantas vezes ignoradas/ensurdecidas, negociando sentidos, buscamos encontrar no outro a consciência do poder de decisão e mudança que todos nós carregamos em nossos discursos e nossas ações.

Tilley (2019) retoma importantes questões propostas por Hinchey (2010, p. 17), no que diz respeito ao poder e ao papel da teoria crítica em questionar: "Quem tem/detém o poder? Como conseguiu? O que tem sido feito e como tudo isso afeta os menos poderosos? Como as coisas poderiam ser diferentes?"⁵⁷. Por meio destes questionamentos nos voltamos para o contexto local deste estudo e para a formação docente para o EIC, trazendo para o centro as praxiologias das professoras de inglês de Inhumas, valorizando os saberes locais produzidos por essa coletividade, que não tem sido vista ou ouvida por aqueles que elaboram as leis e diretrizes (i.e., BNCC), nem por aqueles que tratam de sua formação (BRASIL, 2015; 2019).

Nesse escopo, continuamos estranhando os sentidos e as situações postos e naturalizados, voltando nossas reflexões para o nosso local de fala. Em outras palavras, problematizamos as abissalidades que permeiam as relações entre professoras de educação básica e professoras que atuam nas universidades, e se percebem como 'detentoras do saber' válido, produzido cientificamente, em detrimento dos saberes produzidos no chão da sala de aula. Nesse sentido, tentamos valorizar o conhecimento que vem da práxis das professoras. (BORELLI, 2018; ROSA-DA-SILVA, 2021). Na mesma direção, questionamos o não reconhecimento das professoras de inglês (e outras línguas) com crianças como uma profissão distinta de professoras de inglês que atuam no EFII e no EM.

Tendo apresentado brevemente algumas reflexões acerca da nossa trajetória vivencial que constitui nossas lentes de mundo, passaremos às considerações éticas, que entendemos essenciais em todo estudo que envolve seres humanos.

2.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O cuidado com o(s) outro(s) ser(es) humano(s) sempre tem nos acompanhado, enquanto filha, mãe, avó, professora e cidadã na nossa sociedade, e enquanto acadêmica e pesquisadora. Conhecer a ética na pesquisa com seres humanos formalmente deu-se no início do doutorado, primeiro por exigências institucionais, e mais profundamente na convivência, amizade e nas discussões com

⁵⁷ No original: "Critical theory is, above all else, a way to ask questions about power. Who has it? How did they get it ...keep it? What are they doing with it? How do their actions affect the less powerful? How might things be otherwise?"

Egido (2019; 2020). No decorrer deste estudo, para todas as decisões que tomamos e procedimentos que escolhemos para empregar pautamo-nos na ética que vai muito além do registro formal do pré-projeto de pesquisa.

Registro este formal que passa pela apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos⁵⁸ e em atenção às recomendações do órgão federal que o regulamenta (i.e., CONEP). Egido e Brossi (no prelo) coadunam com Todd (2003) quanto à urgência de nós, pesquisadoras dos estudos linguísticos, nos desnudarmos diante do Outro, nas relações envolvidas na pesquisa, para, então, sermos capazes (humanamente e sensivelmente) de tentar atender ao Outro em suas diversas faces de ser, de existir, de pensar e de sentir, sem julgamentos e atentas aos nossos dizeres, que podem nutrir, acalantar e construir, mas também podem ferir, magoar e apagar o Outro.

Alguns pontos de destaque no desenho da pesquisa que realizamos foram os esforços por relações horizontalizadas, menos assimétricas entre as agentes e a pesquisadora, o compartilhamento dos objetivos da pesquisa, o planejamento dos encontros da ação e a sensibilidade e afetividade nas relações entrelaçadas na extensão, enunciadas pela pesquisadora que se materializaram em ações posteriormente. Compreendemos que esses aspectos destacados caracterizam procedimentos usuais de uma ética emergente (EGIDO, 2020), em uma pesquisa empoderadora (REIS; EGIDO, 2017).

O ramo filosófico da Ética, segundo Reis e Egido (2017, p. 228), “trata de conjunto de princípios morais relativos à conduta humana, à correção e incorreção de ações e à qualidade subjacente a tais ações, em termos de julgamento do que seja bom ou ruim”. Em nossas leituras, conversas e ressignificações, confirmamos que i) o cuidado com o sentimento do outro, e ii) a preocupação de não provocar qualquer tipo de sofrimento, e além disso, iii) o desejo de mostrar para as participantes o poder que emerge de seus enunciados e ações, caracterizavam o que Reis e Egido (2017) denominam de pesquisa empoderadora.

Destacamos que a pesquisa empoderadora (REIS; EGIDO, 2017) é

⁵⁸ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos no dia 30/08/2018, recebendo parecer favorável sob o registro nº 2.930.517, no dia 01/10/2018, CAAE 97244718.0.0000.5231. (Em anexo). O projeto de pesquisa submetido na versão preliminar tinha como título “Políticas Educacionais e Formação Crítica de Professores de Língua Inglesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Desdobramentos e Construções Colaborativas”, o qual foi alterado nesta versão final. Tendo em vista as alterações no título, submeteremos uma ementa ao CEP indicando a alteração no título, e compartilhando os resultados após a banca.

realizada *sobre, para e com* as participantes, enquanto há uma relação de participação cooperativa entre elas (i.e. agentes nesta tese) e as pesquisadoras. As pesquisadoras compartilham os objetivos da pesquisa, que deveria beneficiar também as agentes, e não apenas as pesquisadoras.

Em seu ensaio teórico, Egido (2020) argumenta acerca da premente necessidade de refletirmos a respeito de procedimentos éticos nas pesquisas em Linguística Aplicada para além do cumprimento de normas exigidas pelo Comitê de Ética. O autor nos adverte que o cuidado na pesquisa vai muito além de prezar pela segurança física com riscos e prejuízos para as participantes de um estudo e seu anonimato. Afinal, a linguagem, que é o meio pela qual o material empírico deste estudo foi construído, pode promover a emancipação, perpetuar a opressão ou invisibilizar (ainda mais) as participantes. (EGIDO, no prelo a).

O autor apresenta duas premissas com as quais concordamos no que diz respeito à ética e à linguagem, que fizemos questão de buscar promover nesta pesquisa e de registrarmos em nosso relato doutoral. Entendemos que é responsabilidade da pesquisadora compreender que i) a linguagem contribui para uma ética co-construída nas relações com as professoras, e ii) atentar para nos conscientizarmos de que a linguagem, na relação entre pesquisadores/as e participantes, “pode ferir, oprimir, cercear, silenciar e desmotivar, bem como curar, libertar, expandir, dar voz e motivar” (EGIDO, no prelo b).

Outro procedimento ético que desejamos evidenciar no intuito de avançar naqueles exigidos pelo CONEP, em respeito à dedicação das agentes e do envolvimento destas nos nossos encontros, realizamos o retorno⁵⁹ dos resultados das análises às participantes da ação extensionista, que por sua vez puderam contribuir com observações, críticas e sugestões. De acordo com Reis (2018),

Defendo que o retorno do pesquisador aos participantes da pesquisa seja parte da própria metodologia da pesquisa e feito antes de seu término. Esse retorno do pesquisador aos participantes difere-se de devolutiva de resultados para estes, pois a finalidade ultrapassa interesses de confirmação de análise do pesquisador. O retorno é um procedimento e um processo de poder, algo a ser feito com a possibilidade de relativizar as pretensões de certezas do pesquisador. Sua intenção é ouvir as vozes dos participantes; é evitar afirmações que, em forma de pretendido conhecimento resultante da pesquisa, venham a feri-los, prejudicá-los, causar-lhes danos em sua imagem, em sua autoestima, em sua identidade. Essa tem sido minha defesa

⁵⁹ Realizamos o retorno no dia 07/01/2022 onde compareceram cinco agentes: Lisbela, Ana, Bia, Rafaela e Holanda, em um encontro presencial.

em pesquisa porque a linguagem faz coisas às pessoas. Portanto, se uma pesquisa não pode fortalecer seus participantes, ela não deve vulnerabilizá-los. (REIS, 2018, p. 149).

Além do retorno, consideramos que o processo de intersubjetivação foi realizado em três momentos distintos nesta pesquisa, buscando trazer mais validade e consistência às análises que desenvolvemos. Compreendo que a triangulação por meio de instrumentos humanos, i.e. a intersubjetivação também reflete nossos esforços em busca da horizontalização das relações quando compartilhamos com outras pesquisadoras e com as agentes os poderes que temos em mãos ao ler, escolher, julgar e categorizar os dados, geralmente entregue à pesquisadora. A primeira triangulação por meio de instrumentos humanos foi feita entre as agentes e outras pesquisadoras para inferir os impactos da implementação do EIC nas esferas pessoais, acadêmico-profissionais e socio-políticas, no dia 08 de fevereiro de 2020, cujos resultados pautaram a categorização inicial, conforme explicamos na seção 2.6. A segunda foi realizada após as análises dos trechos enunciados pela Giu, da qual participaram a orientadora e professora Juliana Tonelli, o pesquisador Alex Egido e a professora/pesquisadora Valéria Rosa da Silva. A terceira intersubjetivação deu-se após a qualificação quando juntamente com a orientadora, dialogamos acerca das possíveis alterações propostas pelas leituras das pesquisadoras na banca.

2.4 CONTEXTO

Para contextualizar esta pesquisa, pensamos em dividir a seção em quatro momentos. O primeiro que embasa nosso olhar para o tempo-espaço (BAKHTIN, 2018a; BLOMMAERT, 2015) anterior ao da ação de extensão com o objetivo de localizar o movimento causado pelos eventos, cursos, projetos e ações de extensão e o entrelaçamento das relações construídas para além dos “muros da universidade”. No segundo momento, apresentamos a cronologia das ações de extensão (2012-2017), incluindo a atuação das agentes que vivenciam a extensão como espaço formativo e as relações com a pesquisadora. O terceiro momento, é dedicado a mostrar os fundamentos teóricos, as temáticas propostas e os direcionamentos principais dos encontros conforme foram desenvolvidos, gravados e

transcritos. No quarto momento, apresentamos o curso de Letras e algumas especificidades do curso no Câmpus Inhumas.

2.4.1 O Contexto Pelas Lentes Do Cronotopo

Blommaert (2015) nos instiga a repensarmos o contexto para muito além do usual ‘micro’ e ‘macro’, sendo micro quando refletimos sobre a interferência dos sujeitos na língua(gem) e macro no enfoque do papel da língua(gem) na constituição desses sujeitos. Nesta pesquisa, ousamos complexificar o ‘contexto’ no eixo do tempo-espaço indissolúvel de Bakhtin (2018a). Nesse sentido, o linguista belga reitera que há uma naturalização de modelos unidimensionais de sentidos em relação à língua(gem). Atrevemo-nos a concordar com o pesquisador no sentido de que a linguagem, no caso deste estudo, as vozes sociais (BAKHTIN, 2010), são carregadas de recursos semióticos ideológicos em camadas socio-históricas atravessadas por sentidos locais e translocais. Em outras palavras, o contexto nesta pesquisa pleiteia que a rede de vozes que tecemos (e ouvimos) nos encontros estão mergulhadas na interação social de um coletivo organizado, atravessadas pelas ideologias do cotidiano e pelos sistemas ideológicos formados (VOLÓCHINOV, 2021).

Nesta tese, tomamos emprestado de Bakhtin (2018a) o conceito de cronotopo, isto é, a indissolubilidade do tempo e do espaço na condução dos eventos, dos encontros e das relações, entendendo que “o tempo tatua num espaço determinado as marcas da atividade do homem, da cultura humana” (BAKHTIN, 2018a, p. 260) e as nossas atividades e culturas tornam esses cronotopos singulares, complexos, únicos e passíveis de serem constituídos/alterados por nossas decisões, pessoais e coletivas. Compreendemos os contextos nesta pesquisa como os diferentes momentos onde as relações, decisões e ações afetaram e foram afetadas por especificidades tempo-espaciais que a partir de encontros únicos entre agentes das “histórias” movimentaram as políticas (locais) de forma singular, caracterizando-os assim em contextos cronotópicos.

Dito isso, descrevemos um dos contextos locais onde os encontros acontecem – ação extensionista onde as interações dialógicas foram tecidas entre as agentes, em salas de aula e/ou na biblioteca da UEG Câmpus Inhumas, e na sala de

reuniões da FAMI⁶⁰ –, conscientes de que atravessam o contexto de forma translocal. Convidamos você, leitora, a tentar tatear onde é que tudo tem início a partir de suas próprias lentes, uma vez que há diversas pedrinhas lançadas que compõem os complexos cronotopos da implementação do EIC em Inhumas, entre os corpos, as identidades e as interlocuções que tecemos aqui.

O cronotopo da implementação é diverso daquele das ações de extensão, que se diferenciam do tempo-espaço da composição da tese, que não é o mesmo agora, no momento de sua leitura. Acreditamos que a indissolubilidade entre tempo-espaço, pautada em Bakhtin por meio do conceito de cronotopo, nos possibilita o tratamento do material empírico sob as lentes da temporalidade presente nos enunciados das agentes desta pesquisa, nos diferentes contextos cronotópicos que se entrecruzam nesta tese, e que não se nivelam.

Buscamos em Bakhtin (2011; 2018a) subsídios no conceito do cronotopo, tecendo uma discussão que constitui outro conceito central que é a heteroglossia dialogizada, no sentido de compreender as reverberações linguístico-discursivas atravessadas pelo tempo-espaço, que nos possibilita ver “imagens semiotizadas de tempo e espaço” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 200), provocadas por acontecimentos dentro do percurso histórico da implementação do EIC. Lançamos mão do conceito no qual o teórico russo aproxima as categorias tempo e espaço – nos termos kantianos e de Einstein – ligado à unidade interna de sentido contida na existência única em um lugar “que é espaço-temporal, exotópico, histórico e preñado de valores axiológicos” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 198).

Percebemos o contexto cronotópico nesta pesquisa como o espaço e o tempo intrinsecamente relacionados, constituído pelo elemento humano, pois, de acordo com Bakhtin (2018a), o homem, as relações humanas, seu trabalho, esforços e sua vida estão no centro do cronotopo.

2.4.2 A Extensão Como Espaço Formativo

A presença da UEG Câmpus Inhumas atende às expectativas e aos anseios da comunidade local muito além do ensino nos três cursos de graduação

⁶⁰ Fundação de Assistência ao Menor Inhumense (FAMI), local onde alguns projetos da professora Libela ocorriam, e onde havia uma sala disponível. Entendemos esse local como um espaço possível para a formação e onde tecíamos nossas relações.

(Letras, Pedagogia e Psicologia) que oferta. Em 2012, quando iniciamos nossa trajetória de pesquisadora com o primeiro projeto de pesquisa proposto como parte de nossas funções na atividade de professora formadora atuante no estágio supervisionado de inglês, as ações de extensão despontaram como a possibilidade de contribuir na função social da universidade, assim como para atender às necessidades da comunidade onde atuamos. Nesse sentido, coadunamos FORPROEX (2015) entendendo que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2015, p. 28)

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação (doravante SME) se mostrou como um setor da sociedade com demandas relacionadas tanto ao EIC quanto à formação docente para atuar nesse campo. A parceria entre a SME de Inhumas e a UEG, Câmpus Inhumas, em 2013, foi então firmada. A princípio, pensamos que as ações seriam direcionadas à formação continuada para professoras de EIC, para, logo em seguida, desenvolver uma ação colaborativa com as professoras de EIC do município, por meio de cursos de extensão com o objetivo de compartilhar vivências, apresentando às licenciandas a realidade do chão da escola no EIC nos anos iniciais, não contemplada até então no currículo do curso de Letras.

A parceria em forma de rede iniciada na extensão intensificou-se, expandiu e criou várias ações para atender às necessidades da comunidade local, indo além de cursos de formação de professoras, incluindo a promoção de atividades para todas as crianças de 5º ano das escolas municipais como parte da programação do evento extensionista anual ENFOPLE (destinado às professoras de LI e outras LE), onde há um contato maior com os idiomas, fora do ambiente escolar. (EGIDO; BROSSI, 2019; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2020), por meio da oferta de oficinas de imersão nas línguas, que incluem inglês, espanhol, francês, russo, alemão, e tupi, ao longo das dezessete edições deste evento.

Para uma melhor compreensão acerca da amplitude e alcance da extensão universitária ofertada na UEG Câmpus Inhumas, relacionada ao EIC e à formação docente para esse campo de atuação, apresentamos, no Quadro 3, a cronologia de eventos considerados marcantes no estabelecimento da linha de

pesquisa voltada para a formação de professoras de LIC, na UEG Inhumas. Consideramos relevante incluirmos a criação do ENFOPLE como evento essencial na divulgação do conhecimento produzido localmente e no fomento de possibilidades formativas, o início da oferta do EIC em Inhumas, como evento central na nossa tese, o início das ações extensionistas, ao longo dos anos, como forma de historicizar o imbricamento das ações de extensão universitária com a comunidade local, e com a cocriação das políticas que iremos apresentar no capítulo 3.

Quadro 4: Cronologia de eventos locais e ações extensionistas significativos para esta pesquisa

Ano	Evento/ação	Detalhes
2005	Criação do Encontro de Formação de Professores de Línguas - ENFOPLE. (FREITAS; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, 2021).	O evento foi criado com o objetivo geral de discutir e refletir sobre as práticas de letramentos como uma questão urgente para a transformação educacional, sobretudo na formação do professor de Línguas, a fim de compreender melhor os desafios da profissão professor em um contexto de relações complexas.
2006	Implementação do EIC.	A decisão de ofertar o EIC nas escolas inhumenses aconteceu, no entanto apenas no 5º ano iniciou-se nesse momento. A decisão e o apoio do prefeito foram seguidos da retirada das professoras regentes (pedagogas) de um horário de 50 minutos para as aulas de inglês, ministradas pelas professoras de inglês que já atuavam no EFII.
2006	Realização da Oficina ArtsLit (FREITAS, 2010), com a parceria entre a Universidade de Brown e a prefeitura de Inhumas, por intermédio do professor Daniel Aldo.	Com a duração de 15 dias a oficina envolveu toda a comunidade de professoras e alunas do curso de Letras de duas IES da região, professoras e alunas da rede pública de ensino de Inhumas, e professoras da Universidade de Brown (EUA), conforme registrou Freitas (2010). O ArtsLiteracy adota uma metodologia desenvolvida a partir dos princípios de Paulo Freire e Howard Gardner, destacando as áreas de artes (dança, artes plásticas, música, fotografia, teatro, dentre outras).
2007	Concurso público para professoras de inglês	A secretária Cida promove o concurso que provê vagas para professoras de LI. (Edital em anexo).
2011	Aprovação e início da atuação da pesquisadora na UEG	Homologação das professoras aprovadas no concurso da UEG para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Iniciamos o trabalho de parceria com Viviane Silvestre e Valéria Rosa da Silva.

Ano	Evento/ação	Detalhes
2012	Projeto de pesquisa “O planejamento de curso, as crenças e ações de professores de Língua Inglesa nos anos iniciais: educação ou sofrimento?” (registrado na plataforma Athena sob o n. 2708). (DIAS; BROSSI, 2015).	Provocada pela desconfortável sensação de ‘despreparo’ para atuar com o ensino de inglês com crianças na escola em Anápolis, a pesquisadora busca investigar como se dá o EIC em Inhumas onde já é estabelecido, ao contrário de Anápolis onde havia apenas uma escola com um projeto para o EIC. Duas voluntárias de iniciação científica, do curso de Letras, acompanham as aulas das professoras Stéphanie e Rafaela, com objetivo de conhecer a realidade do ensino de LI nos anos iniciais em escolas de tempo integral em duas cidades de médio porte no interior de Goiás.
2014	Criação do curso Formação Docente: ensino de inglês para crianças (registrado na plataforma Pegasus sob o n. 3465). (TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018).	O curso de extensão atendeu a demanda da comunidade por formação propondo contribuir com a formação continuada de professoras de inglês para crianças, com enfoque em planejamento colaborativo, ensino de inglês para crianças na perspectiva crítica, com projetos transdisciplinares e produzir material didático e de apoio para professoras de inglês das escolas municipais.
2016	<i>EFK</i> : inglês, comunidade e empoderamento social (registrado na plataforma Pegasus sob o n. 6031). (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019).	O curso teve como objetivo promover a inserção e empoderamento das crianças da comunidade por meio do ensino de língua inglesa. A partir de 2017 tornou-se projeto, contendo diversas ações dentro da proposta, se desdobrando em grupo de estudos, ensino de inglês para crianças e formação de professoras. Os encontros de formação docente em 2018 e 2019 foram gravados para compor o material empírico deste estudo.
2017	Primeira participação do projeto <i>EFK</i> do ENFOPLE. (FREITAS; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, 2021).	Realização da oficina de 3 horas de duração, denominada ‘ <i>Kids immersion</i> ’, com as crianças de 5º anos das escolas públicas de Inhumas. Professoras voluntárias de inglês de contextos variados, realizam o planejamento telecolaborativo (EGIDO; BROSSI, 2019), e realizam atividades lúdicas em inglês (contação de histórias, brincadeiras, canções dentre outras atividades que compõem o projeto transdisciplinar), com apoio da SME, ocorrendo anualmente durante o evento em 2017, 2018, 2019 e 2020.
2022	<i>EFK</i>	A partir de 2022 o projeto pretende atuar apoiando o estágio supervisionado nas escolas municipais de Inhumas, com o grupo de estudos, e dar continuidade ao curso de inglês para crianças da comunidade, suspenso durante a pandemia.

Fonte: a autora

Destacamos, a seguir, o papel da extensão universitária nesse contexto local que se tornou parte da nossa existência neste município, mas também nos espaços translocais, por intermédio do alcance das pesquisas desenvolvidas na UEG Câmpus Inhumas no cenário nacional. Outra razão para a presença marcante

da extensão na instituição supracitada é a presença de professoras de outros locais nos espaços legitimados de formação docente, propiciados pela extensão universitária.

2.4.3 A Extensão Universitária

A extensão universitária na UEG Câmpus Inhumas tem proposto atividades que contribuem para a formação das professoras de IC. Segundo Machado (2019), apesar de carregarem muitas contradições e limites, há uma perspectiva de práxis crítico-emancipadora na extensão universitária. Coadunamos com Machado no sentido de que, situações e vivências em sala de aula “pressupõe[m] uma transformação do real, na unidade compreensiva teórica, como passagem indispensável para desenvolver ações, cujo sujeito desta relação desenvolve perspectivas da emancipação para a formação docente.” (MACHADO, 2019, p. 387).

Apontamos, a exemplo da pesquisadora, que as atividades extensionistas precisam ter uma “consistência e continuidade [...] para proporcionar a construção do saber para o acadêmico e possibilitar mudanças na sociedade atendida pelas ações” (MACHADO, 2019, p. 32). Em outras palavras, as ações de extensão não são apenas intervenções imediatas. Nesse sentido, destacamos que o início da primeira atividade de extensão universitária relacionada ao EIC ou à formação docente para o EIC teve início em 2014, fruto das discussões e inquietações resultantes do projeto de pesquisa⁶¹ realizado em 2012 (DIAS; BROSSI, 2015).

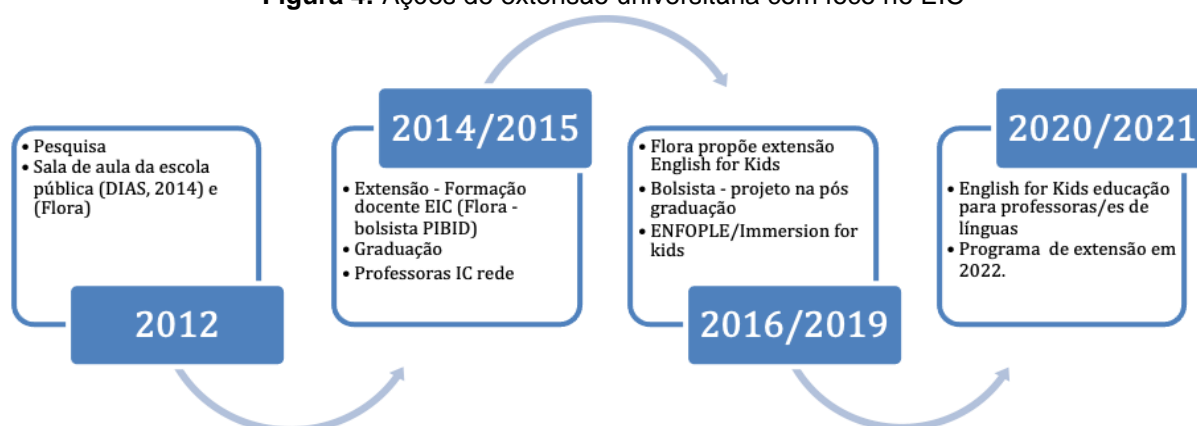
Como resultado das provocações da Stéphanie, professora participante da pesquisa de Dias (2014), coordenamos e ministramos o curso de extensão "Formação docente: ensino de inglês para crianças" (doravante FDEIC) com 3 edições: 2015, 2016 e 2017. Em 2015, iniciamos a parceria entre a professora formadora do curso de Letras (a pesquisadora), uma professora e bolsista do curso de EIC do projeto *EFK* (Flora), e 2 professoras de IC do município (Lisbela e Iza) na organização e planejamento de diversas ações relacionadas ao referido curso FDEIC. Em 2016, Flora que atuava como bolsista (PIBID, bolsista de extensão, bolsista da pós-graduação), ao candidatar-se à bolsa produtividade nível I, propôs um projeto de

⁶¹ O projeto de pesquisa intitulado “O planejamento de curso, as crenças e ações de professores de Língua Inglesa nos anos iniciais: educação ou sofrimento?” deu origem a trabalhos de conclusão de curso (DIAS; BROSSI, 2015; MONTEIRO, 2016).

EIC: o *EFK*, com intuito de possibilitar um espaço de formação e prática para as professoras que participavam do curso de extensão FDEIC, e que foi reeditado 3 vezes.

Em 2018, o projeto EFK começou a ser desenvolvido em dois segmentos: no curso de inglês para/com crianças da comunidade local (BROSSI; SILVA; LINO; TONELLI, 2020) e no grupo de estudos por meio das discussões acerca do EIC com o grupo de professoras que denominamos Rede ELI, de Inhumas e região metropolitana de Goiânia (BROSSI; SILVA, 2018; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019). Ambas as ações continuaram tendo licenciandas como colaboradoras, atuando no planejamento e desenvolvimento das atividades. Atualmente, devido à Pandemia da covid-19, a ação extensionista tem acontecido somente no segmento da formação de professoras de inglês das escolas municipais, de forma virtual e síncrona. O curso de IC foi interrompido devido ao fechamento temporário das dependências da UEG, causado pela pandemia e pela dificuldade de comunicação e acesso das crianças ao curso. A seguir, a Figura 4 sintetiza a evolução das ações (cursos, projetos, eventos) de extensão universitária, o estabelecimento e o conseqüente fortalecimento do campo de pesquisa de educação linguística na infância e da educação docente para atuar na esfera em questão, na UEG Câmpus Inhumas.

Figura 4: Ações de extensão universitária com foco no EIC



Fonte: a autora

Escolhemos apresentar as atividades extensionistas em formato de linha do tempo, uma vez que a história que iremos contar no decorrer do capítulo 3 da tese, acerca da implementação do EIC em Inhumas, entrecruza com a nossa história nos contatos e nas relações a partir do projeto de pesquisa em 2012, e desde então, nos movimentos que reverberam a partir das ações extensionistas em questão. A

Figura 4 nos mostra a gradual continuidade e consistência de que nos fala Machado (2019): o tripé constituído pelo ensino, pesquisa e extensão tem criado raízes e produzido frutos (BROSSI; SILVA; FREITAS, no prelo), na UEG Câmpus Inhumas. Consideramos o estudo doutoral propício para mostrar a consolidação da extensão universitária como um campo praxiológico de desenvolvimento de saberes reconstruídos nas relações humanas e humanizadoras, de cuidado, sororidade, compreensão, e sobretudo com respeito e ética. Dessa forma, corroboramos com Machado (2019, p. 50):

Nesse movimento dialético e contraditório, as ações extensionistas podem avançar no sentido de contribuição para a formação de professores, tanto formação inicial quanto continuada, por ser uma parte mais flexível do currículo e poder ocorrer em espaços escolares e não escolares, em diferentes contextos, em diferentes situações do real concreto, possibilitando a partícipes experiências que talvez não possam viver em sala de aula.

Pensar o currículo do curso de formação de professores de línguas precisa levar em conta as possibilidades de um currículo de praxiologias que emergem da interação na ação extensionista entre professoras em formação inicial e continuada, isto é, as licenciandas/estagiárias e as professoras em serviço nos anos iniciais do EFI. Defendemos, assim como Machado (2019, p. 382), “que extensão é ciência, pois as atividades de extensão podem produzir conhecimento científico, e precisam ser reconhecidas”.

Tendo evidenciado as possibilidades propiciadas pela extensão universitária no contexto onde atuamos, consideramos relevante mostrarmos também a UEG, instituição da qual fazemos parte e que tem um papel imprescindível para a mobilização da diversidade de saberes e a emancipação socioeconômica dos municípios do interior do estado de Goiás.

2.4.4 O Curso De Letras E A Formação Do Professor De LIC

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, e pelo D.O.E., de 20 de abril de 1999. A UEG Câmpus de Inhumas foi criada pela Lei nº 13. 456, de 16 de abril de 1999, e implantada pela Resolução CsU nº 04/1999, e o curso de Letras, cumpre, segundo o PPC, uma de

suas funções sociais, que é a formação de professores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Curso de Letras na UEG Câmpus Inhumas (i. e.: Curso de Graduação em Letras) é oferecido na modalidade Licenciatura Plena com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. O curso funciona no período noturno, com regime de funcionamento semestral, sendo que o tempo de integralização curricular é de, no mínimo, oito períodos e, no máximo, doze períodos. A carga horária definida no projeto pedagógico é de 3.300 horas, em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Embora seja uma instituição nova, a UEG tem tentado manter a identidade que é sua marca de origem: a democratização do conhecimento, que se concretiza tanto pela expansão quanto pela interiorização do ensino superior no Estado de Goiás. Hoje, a UEG se faz presente em 33 municípios, com 8 campi e 33 Unidades Universitárias. De acordo com o site da IES, há 15 cursos de Letras atualmente sendo ofertados. Desde 2015, a matriz curricular foi reorganizada e, além das disciplinas obrigatórias, há uma oferta de disciplinas em núcleo-livre.

Desde 2017, a disciplina “Formação docente: Ensino de IC” foi aprovada em colegiado e ministrada de forma semi-presencial. O colegiado do curso de Letras em Inhumas recebeu nosso pedido, apreciou e aprovou a possibilidade de realização de estágio supervisionado em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental como um dos possíveis campos de estágio supervisionado para professoras em formação inicial, a partir da parceria com as professoras de inglês da rede municipal de Inhumas e com a Secretaria de Educação de Inhumas.

Como parte dos esforços que empenhamos para que as professoras de inglês graduadas no curso de Letras da UEG Câmpus Inhumas sejam capazes de “produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia” (LOPES; BORGES, 2015, p. 504), um dos princípios que abraçamos no decorrer da formação docente é a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Compreendemos, assim como as autoras, que a formação de professoras de línguas é um projeto impossível devido à incompletude da(s) sua(s) identidade(s), que caracteriza ‘ser professora’, em um mundo onde situações, relações e reações não estão dadas, elas estão por vir.

As autoras enumeram diversos pontos que poderiam ser questionados, durante a formação docente, ou seja, em 8 semestres. Contudo, nada pode ser considerado “um absoluto que pode ser aplicado a qualquer contexto, um particular a ser universalizado de uma vez por todas.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 503). Nesse sentido, nós, professoras do estágio supervisionado de inglês da UEG Campus Inhumas, defendemos uma educação docente que oportunize muitas possibilidades de atuação para nossas professoras em formação inicial, além de vivências na sala de aula, em escolas do município, acompanhadas das professoras de inglês parceiras.

Pensando nessa diversidade de saberes e experiências para além do currículo construído no ensino, os colegiados dos cursos de Letras e de Pedagogia têm ofertado projetos, cursos e eventos extensionistas onde as demandas da comunidade local são contempladas e as professoras em formação inicial podem participar como estudantes e como professoras. Foi em uma dessas ações extensionistas que constituímos o grupo de participantes/colaboradoras interessadas em discutir acerca da implementação do EIC, e da ELI, contribuindo para a educação docente.

Em seguida, começamos a apresentar os caminhos que trilhamos nesta pesquisa e as escolhas metodológicas que fizemos diante da quantidade de material empírico que construímos desde 2018, quando iniciamos o doutorado.

2.5 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO

Ao realizar uma pesquisa crítica, conscientemente, refletimos e optamos pela fluidez e possíveis ressignificações na configuração metodológica que propomos, à medida que esse caminho da pesquisa foi sendo trilhado. O contexto que descrevemos nesta pesquisa tem sido construído por meio das ações de extensão, das relações entre professoras do grupo de estudos e compartilhamento de vivências direcionadas à formação docente para o EIC desde 2012. Os objetivos da ação de extensão em 2018 e 2019 foram construir sentidos acerca da educação linguística e da formação docente, problematizar questões acerca da implementação de EIC, ouvir os anseios das professoras, conhecer o processo de seleção e confecção de material didático.

Nessa fase, também selecionamos alguns temas que poderiam vir a

ser tópicos das discussões da ação após ouvirmos as sugestões das agentes, com objetivo de refletir sobre a implementação do ensino de LIC, e todo o processo subsequente. Além do planejamento da ação de extensão⁶², no primeiro semestre de 2018, realizamos os convites, via telefone ou e-mail, com professoras de IC, licenciandas do curso de Letras, professoras da graduação e outras agentes que já participavam da ação de extensão *EFK*, mais especificamente do curso de extensão FDEIC. Também conversamos informalmente com professoras de outras esferas (da rede privada), além de mães de crianças do ensino fundamental I, e da representante da secretaria de educação de Inhumas.

Iniciamos assim um grupo de *WhatsApp* para combinarmos os encontros e outros assuntos pertinentes à ação de extensão. Após o convite e confirmação de interesse em participar, procedemos à redação dos TCLE⁶³ para serem assinados no encontro do dia 28/11/2018, cujo enfoque foi a apresentação da proposta e as datas dos próximos encontros. Aguardamos a aprovação deste projeto pelo CEPE antes de agendarmos o encontro de apresentação dos objetivos e da proposta que ocorreu no dia 28/11/18, quando tivemos a presença de dezoito pessoas.

Depois deste encontro (o segundo de nove encontros), onde entregamos o TCLE para apreciação e aceite, cinco pessoas deixaram de participar ou pediram licença para não participar naquele momento. Conseqüentemente, continuamos os encontros com quinze agentes participando alternadamente. Antes deste encontro de apresentação da ação, havíamos reunido com o SE que propôs uma reformulação do ensino de inglês com crianças, nas 12 escolas municipais de Inhumas, no dia 17/10/2018. No mesmo dia, realizamos o primeiro encontro entre sete professoras de inglês, a professora do EFK, duas professoras-licenciandas (bolsistas da extensão), a coordenadora do inglês e a pesquisadora, totalizando onze agentes. Alguns excertos deste encontro foram analisados no capítulo 4.

No decorrer de 2018, foram concedidas pela SME duas bolsas de estágio não-obrigatório para dois professores-licenciandos (A2 e A3), que passaram a participar dos nossos encontros também. Os encontros previstos na ação de extensão foram registrados na plataforma de extensão da UEG (Pégasus) e foram organizados a partir de temas relacionados ao EIC, por meio de imagens, metáforas

⁶² Nas notas de campo da pesquisadora.

⁶³ TCLE – Apêndice A, p. 213.

e problematização da realidade existente, e subsidiados por textos indicados para a leitura anteriormente aos encontros. Todos eles terminavam com comentários, orais ou escritos. Os encontros eram conduzidos pela pesquisadora, com a duração de 90 minutos e contavam com a presença das agentes, conforme o Quadro 5.

Apontamos a importância das relações entrelaçadas na extensão, uma vez que as histórias vivenciadas em diferentes cronotopos onde vidas se cruzaram e exatamente naquele tempo-espaço, com todas as condições, se imbricaram, e que são cultivadas com respeito, cuidado e ética. Trazemos, assim, no Quadro 5, as agentes identificadas por pseudônimos escolhidos por elas, e em seguida, o perfil de cada agente destas histórias que iremos narrar, conforme elas se autodescreveram.

Quadro 5: Agentes desta história

Nomes/ Pseudônimos	Papel social	Encontros que participou
Lisbela	Professora de IC na rede municipal de Inhumas e coordenadora da LI do município 02/2019 – 02/2020	9
Giu	Professora do curso de Letras na UEG Inhumas	9
Iza	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	7
March	Licencianda do curso de Letras e bolsista da EFK	7
Ana	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	7
Bia	Professora de IC em escola privada em Goiânia	6
<u>Dulce</u>	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	5
Rafaela	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	5
Elisa da Silva	Professora do curso de Letras na UEG Inhumas	5
Holanda	Licencianda do curso de Letras e bolsista da EFK, posteriormente estagiária do município	5
Flora	Professora de IC no projeto EFK	5
Joana	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	4
Átila	Professor de IC na rede municipal de Inhumas	2
Homem Aranha	Licenciando do curso de Letras	2
A1	Coordenadora da LI na rede municipal (08/2018 – 02/2019)	4
<u>A2</u>	Licenciando do curso de Letras e bolsista da EFK, posteriormente estagiário do município	3

Nomes/ Pseudônimos	Papel social	Encontros que participou
A3	Licenciando do curso de Letras e estagiário do município	4
A4	Licencianda do curso de Letras	6
A5	Professora do curso de Psicologia na UEG Inhumas	3
A6	Professor de inglês, convidado para um encontro	1
A7	Professora de IC na rede municipal de Inhumas	2

Fonte: a autora

2.5.1 Agentes

As agentes que desempenham papéis de destaque nesta história são professoras graduadas que atuam nas escolas públicas e privadas de Inhumas e nas proximidades, incluindo Goianira, Goiânia, e outras localidades. Além delas, participam também graduandas, professoras do curso de Letras, de Psicologia e de Pedagogia da UEG Câmpus Inhumas. A ação extensionista onde realizamos os encontros e de onde emergiram as vozes foi realizada na UEG e também nas dependências da FAMI. Atentas à ética que nos constitui pesquisadoras preocupadas com o bem-estar das agentes desta história, adotamos nesta tese esforços por horizontalização das relações entre todas as professoras, promovendo espaços de fala e de escuta sensível (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017), aproximando-nos delas e de seus mundos.

Assumimos, além de pesquisadoras, uma posição de parceiras/professoras e, em alguns casos, formamos uma amizade que levaremos conosco por toda a vida, que garante inclusive a preciosidade do contato com cada uma. Nesse sentido, consideramos importante marcar o lugar de existência de cada uma das agentes que compõem a construção do material, descrevendo-as segundo sua autodescrição:

- **Giu** – Mãe e avó, é professora desde os 15 anos. Idealista e otimista que acredita na educação como forma de emancipação. Luta por um mundo mais justo e gostaria que todas as crianças tivessem oportunidades equânimes para se desenvolverem em todo o seu potencial, inspirada nos seus netinhos. Tem experiência de atuar com o ensino de inglês em todas as esferas,

público e privado, e atualmente é professora de estágio supervisionado de inglês na UEG Inhumas desde 2011. É mestre em Linguística Aplicada pela UnB e doutoranda em Estudos da Linguagem na UEL. Ama cozinhar e compartilhar sabores e saberes goianos. Gosta da proximidade com a natureza, banhos de cachoeira e viagens que mergulham na cultura local.

- **Lisbela** - Casada, mãe de dois filhos, professora nas escolas de Inhumas desde 05/03/2010, se descreve assim: nascida na roça, e foi estudar Letras em Inhumas depois de casada, e contra a vontade do marido. Aprendeu inglês depois dos 35, se sentia muito insegura com relação ao seu “domínio” do inglês, e quando teve a oportunidade de ir aos Estados Unidos não se intimidou e foi para um “*cultural exchange*”. Desde então ela se sentiu mais confiante como professora de IC.
- **Bia** – É uma jovem professora de Língua Inglesa para crianças há 5 anos. Fascinada por olhares que brilham, sorrisos e abraços. Para ela, estar na sala de aula é se transportar para outro mundo, cujo mundo demanda extrema responsabilidade. Aperfeiçoou-se em Inhumas e, segundo ela, reaprendeu em uma sala de aula pequena, mas acolhedora em uma especialização em Linguagem, Cultura e Ensino. Encontrou-se nas crianças e é por elas que está aqui.
- **Iza** – Nasceu e mora em Inhumas, é casada e tem dois gatos. É advinda de escola pública com muito orgulho! É professora da Rede Municipal de Ensino em Inhumas, trabalha com ensino de Língua Inglesa para crianças do primeiro ao quinto ano, desde 2008. Ela tem formação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, Inhumas desde 2007 Em 2013 participou do Intercambio para Professores de Língua Inglesa, e segundo ela “tive o privilégio de visitar os Estados Unidos e aprender técnicas de ensino de Língua Inglesa embora tenha sido de forma geral”. Em 2019 voltou para o estado de Wyoming, para também trabalhar a cultura de certa forma, praticar a língua e trazer mais ideias para o ensino em sala de aula por intermédio

do *Partners of the America's*. Teve a oportunidade de trabalhar o Ensino Fundamental I e II, e também no Ensino Médio, mas o que mais lhe chamou a atenção no Ensino Fundamental I é que as crianças de 6 a 10 anos nos possibilita a oportunidade de trabalhar de forma lúdica, interação e não tem aquela vergonha ou talvez aquela timidez que o adolescente possa apresentar. É um tipo de trabalho que ela gosta de fazer já que tem a opção ela afirma que ficaria na primeira fase por conta dessa condição de trabalhar o inglês de forma lúdica sem exigir muito de escrita, sem exigir muito de leitura.

- **March** – March nos conta que quando entrou na UEG Inhumas estava totalmente perdida, não sabia o que a esperava, e muito menos o que esperar dali. Sua única certeza era que gostava de Inglês e que queria estudar. Foi assim que ela abraçou a oportunidade de participar do PIBID de inglês quando a convidamos. March nos conta que se sentiu notada, e que foi um momento inesquecível. Ela relembra as palavras ditas ainda em 2017 quando da efetivação da nossa parceria para o EIC: “_eu te quero comigo -, você disse e, esse foi o melhor dia da minha vida. Sem hipocrisia. Eu fiquei muito feliz, por ter me sentido útil e importante por aquilo”. Havia 11 anos que ela não estudava, e ser notada e valorizada a fez descobrir realmente o que ela queria ser: professora. Na primeira aula na escola campo ela viu que ali na frente da sala era o seu lugar. Daí por diante “foi como ter injetado um gás em mim”, e sua vontade era de abraçar tudo que aparecia pela frente, aceitando todos os projetos com a professora, e a parceria foi crescendo. Foi quando ela conheceu a Flora no EFK: projeto desafiador de EIC. Observando Flora na sala de aula do EFK, refletindo e colocando-se no lugar das crianças March nos conta que dessa forma ela compreendeu como as crianças viam a *teacher* Flora. A partir daí, colocou em suas atitudes, falas, atividades, o que eles gostariam de ver nela. E de desafio, virou prazer, e paixão. Coursou a primeira oferta da disciplina em EAD sobre o ensino de IC em 2017. Teve

participação efetiva em todas as edições em que a ação de extensão EFK promoveu oficinas de Imersão em inglês para as crianças da rede municipal, o que a deixou mais confiante e se sentiu professora de inglês para as crianças de qualquer escola. Teve uma experiência de atuação em uma escola privada e se sentiu realizada com o carinho das crianças.

- **Ana** – Casada, mãe e avó, Ana é graduada em Letras pela UEG Inhumas. Concursada em 2006 para língua portuguesa, habilitada para português e inglês, atuou como secretária nas escolas, foi diretora por 4 anos, e depois tornou-se professora regente em uma turma de 5º ano. Foi convidada para ministrar aulas de inglês por falta de professora na área. Começou um curso de inglês na escola Aim em 2017 e cursa até hoje. Atuou em diversas escolas da rede com o inglês. Em 2019 passou a atuar só com o inglês nos anos iniciais. Se diz muito feliz e muito realizada, buscando melhorar e ter outros conhecimentos das áreas didática, linguística e tecnológica. Ela acha que ainda não é fluente em inglês, mas compreende bem e se esforça para realizar o sonho de falar inglês com fluência. Quer continuar trabalhando com as crianças, de formas diversificadas com seus alunos. Ela nota que a cada ano as crianças gostam mais de inglês. Seu primeiro objetivo é fazer as crianças gostarem de inglês, pois é melhor aprender algo que gostamos. Ama muito ser professora para as crianças pois eles têm um carinho muito grande por ela. Descobriu-se apaixonada pela língua inglesa nesse processo de construção de sua identidade docente.
- **Dulce** – Ela nos conta que sua história com o inglês começa em 1998 quando ao terminar o Magistério, percebeu que na busca por emprego o fato de saber inglês seria um diferencial, iniciando um cursinho de inglês, já que o contato com inglês na escola ocorreu apenas no 9º ano e no 1º ano do ensino médio. Em 2000 prestou vestibular para Letras na UEG em Anápolis, e foi estudar lá. Destaca que teve uma excelente professora de inglês no curso, com bastante enfoque na fonologia, mas que a conversação ainda

não fluía, e por isso começou um novo cursinho com foco na conversação, em 2003. Em 2006 Dulce já atuava como professora de inglês no EFI, e realizou seu desejo de se tornar professora de IC quando passou no concurso da rede municipal. Em maio de 2007 quando começou a trabalhar com as crianças Dulce nos conta que tudo era muito novo, que os conteúdos em si eram simples e fáceis, mas a metodologia, a didática, o estilo, o jeitinho de ensinar ela teve que se adaptar bastante. Em 2017 fez o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, e afirma que nunca parou de estudar, porque não tem como: se atualiza sempre com cursos on-line, cursos ministrados na UEG de formação, contato com falantes de inglês, e oportunidades como a Imersão no ENFOPLE, para poder contemplar as necessidades tanto da parte linguística, quanto ao “jeitinho” de trabalhar com as crianças, tendo o lúdico como objetivo. Dulce lembra ainda que trabalha na rede estadual com ensino de português no EF II.

- **Rafaela** - É professora de Inglês no Ensino Fundamental I, na rede pública de Inhumas, Goiás. Casada, ela tem um filho de 14 anos. É cristã. Nasceu em Minas Gerais, mas mora em Inhumas há 27 anos. É professora de Inglês há 24 anos. Ama sua família, seus amigos, animais e muita diversão. Gosta de ajudar o próximo e ver as pessoas bem. Gostaria muito que todas as pessoas fossem felizes e não houvesse guerra e nem doenças.
- **Elisa da Silva** - É professora, tem experiência na educação pública e privada, em diferentes etapas, ensino fundamental, médio, superior e especialização. Considera-se uma pessoa pública, por causa da profissão, é um ser humano que se preocupa com os problemas sociais e que luta pela equidade entre as pessoas. É solteira e escolheu não ter filhos. Gosta muito de ler e estudar, atualmente está no doutorado, seu principal desafio.
- **Holanda** – Holanda é curiosa, criativa, focada e ama ensinar. É casada há quatro anos, tem três cachorros e pretende ter filhos.

Ela ensina inglês e atende todos os públicos, mas o que a prende mais é a língua inglesa para crianças. Ela leciona para três escolas da rede particular da cidade de Inhumas - GO. Ao Lecionar tenta englobar tudo em uma sala de aula, coisas que ultrapassem as paredes do currículo escolar e atinjam a imaginação da criança por meio do mundo lúdico. Holanda acredita nas crianças e na língua inglesa como meio para um mundo melhor.

- **Joana** – É casada, tem 37 anos e é mãe de duas crianças maravilhosas. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Inhumas em 2005. É professora de Inglês na rede municipal de educação desde 2006 (de primeiro a quinto ano do ensino fundamental), apaixonada por aprender e por ensinar.
- **Flora** – Mãe e esposa, professora de IC, graduada na UEG Inhumas, especialista e mestranda. Apaixonada por ensinar crianças numa perspectiva transdisciplinar, considera que as crianças transitam melhor nas línguas por não terem vergonha de se expressar. Atuou como servidora na UEG Inhumas, após terminar o curso de Letras. Graduada em Pedagogia, cursa Psicologia com o intuito de compreender melhor o universo infantil. Foi criada na roça, retomou os estudos após a maternidade, e nos conta que quando começou o curso de Letras não sabia de que se tratava o curso, e literalmente aprendeu a ler – e entender o que lia – na graduação. Considera que tem trilhado um caminho de muita luta e realizações.
- **Átila** – Tem 53 anos, é natural de e vive em Inhumas – GO. É viúvo e tem um casal de filhos: ele com 27 anos, recentemente formado em Educação Física, e ela, com 22 anos, graduanda na mesma área. Apenas sua filha mora com ele, pois seu filho já mora e trabalha em Goiânia como professor. É graduado pela UEG unidade de Inhumas em Letras – Português/Inglês, especialista em Linguagem, cultura e ensino pela mesma unidade. Ainda, pela influência, estímulo e apoio da sua companheira de vários anos, mestra em ensino na educação

básica pelo CEPAE-UFG, em 03/2019 conseguiu ingressar neste programa PPGEEB – CEPAE – UFG. No momento, está aplicando, com muita dificuldade e atraso, devido à pandemia da Covid-19, seu projeto de pesquisa em duas salas do 9º ano do EFII e no 5 e 6º Semestres II Etapa da EJA na mesma escola municipal que atua como professor de Português e Inglês no período noturno na Educação de Jovens e Adultos e que se encontra licenciado para o desenvolvimento do mesmo. Sobre ele, se diz, em relação à sua profissão de professor, um entusiasta e apaixonado pelo seu trabalho, pois acredita na educação como uma relevante ferramenta transformadora para o progresso da nação. Uma busca que deve ser perene pois, sua crença que é por intermédio do ensino de qualidade é que poderemos um dia tentar vencer a guerra da desigualdade social, da fome, da miséria que há tempos assolam nosso país, bem como a da ignorância, preconceito e retrocesso que o governo atual tem imposto ao Brasil. Fora do campo profissional, se diz um cidadão comum, igual a tantos outros brasileiros. Gosta de viagens, de pescar, de jogar futebol ou praticar qualquer outro esporte que a idade não o limite. Gosta da natureza, da vida simples, do amor, do carinho e aconchego do ambiente familiar. Gosta de estar com amigos, tomar uma cerveja gelada e discutir desde assuntos sérios até os mais banais. Enfim, é um homem que ama a vida, ama família, amigos e tenta, a cada novo dia, fazer algo que possa cooperar ou contribuir para que todos possam ter uma vida sempre digna e feliz. É isso!

- **Homem Aranha** – É professor e músico. Trabalha na Rede Básica de Educação como Professor de Língua Portuguesa. Especificamente, ele é do quadro docente de um Colégio Integral. Além de lecionar, dedica parte do seu tempo para pesquisas e estudos sobre educação e também se interessa pela Análise do Discurso de linha francesa. Segundo ele, é um interessado em línguas e culturas. Quanto ao seu estado de músico, é multi-instrumentista e, guitarrista de formação, faz bons sons em

eventos e apresentações. Considera-se artista, de alguma forma. Gosta, é claro, de literatura, filosofia e de esportes. Acha a paixão pela competição algo intrigante. Tem alguns hobbies (que são, de certa forma, levados bem a sério): pilota karts, escreve e produz canções e ainda arruma tempo para ser super-herói (assim se considera). Finalmente, é Pai e Esposo - um rapaz que curte bem a vida e os bons intervalos entre uma respirada e outra.

Outras agentes desta história, cujos papéis são decisivos nesta história, e inclusive tomaram as decisões e ações em 'suas próprias mãos', que foram "pedrinhas jogadas" nas águas que efetivamente provocaram os efeitos que aqui discutiremos, são a então secretária da educação em 2006 e o então secretário da educação em 2018/2019. Apresentamos a seguir, a secretária Cida e o secretário Fernando, como parte das agentes que realizam as políticas linguísticas e curriculares, e seus movimentos locais e translocais.

- **Cida** – Professora de geografia, foi secretária da educação de 2005 a 2008, e foi vereadora também. É assim durante esse período quando ela entrou já no ano seguinte realizou o concurso e foi o único concurso que teve até hoje, e era para todos os professores de todas as áreas, inclusive Inglês.
- **Fernando** – Apesar de ser natural de São Paulo, morou em Inhumas quando criança, além da família que vive em Inhumas há muito tempo, possuindo fortes laços com a cidade. Morou também em Brasília 13 anos onde concluiu o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e estudou Economia até o terceiro ano. Voltou para Inhumas, optou pelos negócios não concluindo o curso superior. Teve desde jovem militância política, e apesar de ter sua fonte de sustento na iniciativa privada, foi convidado a compor a gestão do Municipal que estava se iniciando em 2005 na época eu era secretário do Comércio do Município com o prefeito Abelardo Vaz eleito pro seu primeiro mandato onde atuou por um período de 1 ano e meio, assumindo a pasta da Saúde de 2006 a 2012, foi vereador por um mandato, e de 2017 a 2020 tem atuado como secretário de Educação do Município de Inhumas.

2.5.2 Construção do Material Empírico

O material empírico que compõe as discussões da tese foi construído a partir de enunciados de professoras (da rede ELI) e gestoras, tecidos, lidos e relidos, classificados e categorizados.

A maior parte do material empírico construído ocorreu com a gravação e transcrição dos encontros da ação de extensão, organizado em um arquivo⁶⁴ com linhas numeradas que orientam a localização do excerto dentro do conjunto completo transcrito dos encontros. Realizamos duas entrevistas com a então secretária de educação de 2006 e com o então SE de 2018/2019, transcritas também em um arquivo com linhas numeradas⁶⁵.

2.5.2.1 Encontros da rede ELI

A ação de extensão foi o palco das negociações, ressignificações e (re)construções colaborativas que compõem a maior parte dos dados e, conseqüentemente, a heteroglossia dialogizada (BAKHTIN, 1959 – 1961 apud FARACO, 2009; BAKHTIN, 1934-1935; 2010) que buscamos analisar nesta história. Nesse sentido, não almejamos propor diretrizes ou documentos norteadores para a ELI, no entanto, ao contar esta história, apresentamos a conjuntura, a organização e a realização de políticas em ação co-construídas a partir dos enunciados travados na arena da ação de extensão. Nossa história pode indicar caminhos para a implementação de EIC, além de alterações em documentos oficiais planejadores do EIC, e da formação de professores para esse contexto, sem, no entanto, ser estabelecido com normas ou diretrizes que limitam o contexto local, ou universaliza o processo de construção de políticas locais.

Ao todo, gravamos 9 encontros, sintetizados no Quadro 6 e realizados no âmbito da ação de extensão, cujo grupo denominamos de Rede ELI, discutindo a implementação do EIC no município. Os encontros aconteciam a partir de uma atividade inicial de dinamização do tema (por meio de imagens), trechos e/ou excertos de textos para leitura e reflexão colaborativa, socialização e discussão, além de análise de documentos oficiais e discussões em grupo. A maioria dos encontros

⁶⁴Arquivo disponível no link: [Dados transcritos padronizado Rede ELI.pdf](#)

⁶⁵Arquivo disponível no link [Dados de outros instrumentos padronizado.pdf](#)

foi realizada na biblioteca da UEG, em Inhumas. No entanto, algumas vezes nos encontramos nas dependências da FAMI, onde as professoras de inglês do município já costumavam se encontrar.

Quadro 6: Resumo dos os encontros da Rede ELI

Data do Encontro	Temas	Resumo do encontro/Inquietações	Participantes
17/10/18	Desafios, anseios e necessidades das professoras de inglês de Inhumas. Conversa acerca da implementação.	Diálogo inicial para propor reuniões regulares para discussão de parceria e formação das professoras.	Iza, March, Ana, Lisbela, Rafaela, Holanda, Flora, Átila, Giu, A1, A7
28/11/18	Proposta e objetivos da ação de extensão para 2019.	Proposição da ação de extensão visando fortalecer a profissão docente e o ensino de LIC.	Bia, Iza, March, Ana, Lisbela, Rafaela, Holanda Joana, Flora, Átila Elisa da Silva, Homem Aranha, Giu, A1, A2, A3, A4, A5,
07/12/18	Representações sobre ser professora de EIC. Documentos orientadores de Políticas (na escola, no município, na UEG, estadual e Nacional).	a) Na sua opinião quem organiza o ensino nas escolas municipais? b) Quem pode realizar mudanças e inovações no ensino de inglês nas escolas da rede municipal? Dê sua opinião. c) Você poderia dar uma sugestão de algo que poderia incentivar a aprendizagem das crianças (6 a 14 anos).	Bia, Dulce, Iza, March, Ana, Lisbela, Rafaela, Holanda, Joana, Flora, Átila, Elisa da Silva, Homem Aranha, Giu, A1, A3, A4, A5,
25/02/19	Discussões a partir de trechos dos autores acerca de políticas (BALL, 1994; BELL, STEVENSON, 2006; RIZVI, LINGARD, 2010).	Qual é a representação de políticas para você? Como as nossas ações podem afetar as políticas vigentes?	Bia, Dulce, Lisbela, Ana, Iza, March, Flora, Elisa da Silva, Giu, A1, A4, A6
15/04/19	Leitura prévia e discussão do texto de Tonelli (2017). Discussão a partir da metáfora no texto da pesquisadora. (atores de espaços vazios).	De que forma nossas reflexões podem efetivamente colaborar com as nossas práticas como Professor de língua inglesa para criança.	Bia, Lisbela, Ana, March, Elisa da Silva, Dulce, Giu, A1, A5, A4

Data do Encontro	Temas	Resumo do encontro/Inquietações	Participantes
25/06/19	Retomada dos encontros realizados, e reflexões acerca dos aspectos que consideram positivos e o que precisamos mudar. Sugestões de temáticas para os encontros subsequentes.	Aponte algum aspecto que você se envolveu ou aperfeiçoou desde que a gente começou? Qual contribuição você acredita que o seu trabalho, a sua prática, a sua experiência podem dar aos professores de língua inglesa para crianças formação inicial atualmente como isso pode ocorrer? Indique 3 tópicos, 3 dúvidas e 3 necessidades que você gostaria de abordar nos próximos encontros de formação continuada	Rafaela, Joana, Holanda, Ana, Iza, Dulce, Lisbela, Giu, A7
01/07/19	Leitura do texto de Mateus (2019) e discussão em trios/pares, para discussão aberta ao final.	As reflexões giraram em torno da figura do Ciclo de aprendizagem de professores/as baseado na práxis.	Bia, Dulce, Iza, March, Ana, Lisbela, Rafaela, Holanda, Joana, Flora, Elisa da Silva, Giu, A2, A3, A4,
19/08/19	Reflexões a partir das percepções pessoais das agentes. Praxiologias.	Ser professor de IC é ... Meu/minha aluno/aluna é ... Uma mudança possível no meu contexto é... Sinto que preciso melhorar ... Como imagino o futuro do ensino de LIC em Inhumas? Como imagino o papel do inglês na vida do/a meu/minha aluno/a?	Lisbela, Holanda, Iza, Giu, A2 e A3
28/11/19	Apresentação dos enunciados categorizados até o momento. Retomada das discussões sobre ser professora de EIC.	O que vocês consideram como conteúdo específico pra ser trabalhado num curso de formação de professores de inglês para criança?	March, Flora, Bia, Giu, A4

Fonte: a autora

O primeiro encontro, que ocorreu em 17/10/2018, aconteceu com as professoras de inglês do EFI de Inhumas, antes do primeiro encontro da rede ELI. Ele foi realizado na sala do EFK e atendeu ao pedido da coordenadora de língua inglesa da SME, mediante a tensão expressa pelo SE, o qual demonstrava preocupação com

a realidade do EIC. O ponto de tensão que provocou a iniciativa do então SE estava relacionado às constantes reclamações vindas de algumas coordenadoras e diretoras das escolas, em relação à não-necessidade do inglês para as crianças dos anos iniciais. Esse encontro foi gravado com anuência de todas as onze (11) agentes. Nesse encontro, muitos pedidos, desabafos, carências e dificuldades emergiram das falas das professoras.

O segundo encontro gravado, foi oficialmente o primeiro da rede ELI, deu-se em 28/11/18, em uma sala de aula da UEG Câmpus Inhumas com a participação de dezoito (18) participantes. Nesse encontro apresentamos a proposta da ação extensionista, seu caráter colaborativo, além de cumprir alguns procedimentos éticos como a leitura do TCLE, e agendamento de futuros encontros.

O terceiro encontro foi realizado na Biblioteca da UEG Câmpus Inhumas, no dia 07/12/2018, com a presença de dezenove (19) agentes. A atividade inicial foi pensada com o objetivo de chamar a atenção dos participantes para o tema a ser tratado: Políticas Educacionais em texto e em discurso (BALL, 1994). Iniciamos com uma atividade com dez imagens com as quais cada participante deveria se relacionar ao pensar no EIC.

Em seguida, apresentamos em slides alguns conceitos e citações de Ball (1994) e Rizvi, Lingard (2010) em uma atividade com os conceitos e exemplos de documentos planejados reais, das diversas esferas do sistema educacional governamental. Por exemplo, trecho do plano anual de língua inglesa, PPP de escola, do PPC de cursos de graduação, de Leis, Diretrizes e da BNCC que organizam e orientam a educação básica. Refletimos com as participantes a respeito da importância dos documentos, indagando: Por que esses documentos são importantes? O que eles organizam? Por que precisamos de orientação? Em que medida precisamos dos documentos no nosso dia a dia? Quando Ball afirma que a Política é texto e discurso, o que você entende? De que maneira isso te afeta como cidadão? E como professora?

O quarto encontro ocorreu no dia 25/02/2019 com doze (12) agentes, na Biblioteca da UEG Câmpus Inhumas e retomamos algumas citações do encontro anterior (BALL, 1994; RIZVI; LINGARD, 2010), problematizando os movimentos que estamos criando de uma política pública, com intenções e ações projetadas e realizadas no âmbito municipal. Tivemos um convidado especial que foi aluno do Câmpus Inhumas e no momento estava fazendo mestrado com pesquisa abordando

práticas decoloniais no ensino de LI. Nesse encontro, houve dificuldades técnicas relacionadas com a gravação e parte das reflexões do encontro não foram registradas.

O quinto encontro ocorreu no dia 15/04/2019 e contou com a presença de dez (10) agentes nas dependências da FAMI. Nele, discutimos a formação de professores de línguas para crianças com base na metáfora proposta por Tonelli (2017) de atores de espaços vazios e, acompanhando a mesma metáfora, comparamos os papéis das professoras, o preparo e o ensaio (planejamento), o envolvimento da plateia, dentre outros aspectos em comum entre atrizes e professoras, nos espaços (palcos) onde atuam. A conversa abordou ao final o papel do curso de Letras na formação das professoras, e as possibilidades de reestruturação dos cursos de licenciatura para adequar ao cenário da educação linguística na infância.

No sexto encontro, no dia 25/06, discutimos algumas ações que têm promovido um maior envolvimento das crianças da rede municipal e das professoras de LIC. Em seguida, foi proposta uma escrita colaborativa do projeto de lei do ensino de inglês nos anos iniciais do EFI em Inhumas. O objetivo principal desse encontro foi ouvir as nove (9) agentes da Rede ELI, com suas críticas, sugestões, e avaliação acerca das intervenções e discussões que vínhamos realizando desde 2018. Nessa conversa, houve momentos de muita afetividade, reconhecimento de mudanças que ocorreram a partir de nossos esforços na rede e outras possíveis alterações nas relações entre as professoras de inglês (da rede, licenciandas e da universidade).

O sétimo encontro foi realizado no dia 01/07/2019 e teve a presença de quinze (15) agentes na Biblioteca da UEG Câmpus Inhumas. Ele foi planejado com base no tema parceria e algumas das reflexões giraram em torno da figura do Ciclo de aprendizagem de professores/as baseado na práxis (MATEUS, 2019), com a leitura do referido texto. A conversa promoveu reflexões pertinentes acerca da dicotomia prática *versus* teoria, culminando nas praxiologias, com algumas sugestões das professoras para as relações com as licenciandas que participam da rede.

No oitavo encontro, realizado no dia 19/08/2019, contamos com a presença de seis (6) agentes, sob a copa do Flamboyant, no pátio da UEG Câmpus Inhumas. Objetivamos que os próprios membros refletissem a respeito de suas percepções. Ao apresentar às agentes desta história, algumas das reflexões que elas tinham tecido até então, houve um sentimento de pertencimento a uma profissão, e discursos de valorização das opiniões, das práxis e das ações de cada uma nessa

rede local. Neste encontro da rede, relembramos algumas das conquistas das professoras, já aprovadas pela gestão municipal, além de relembrarmos algumas das ações do EFK com as crianças da rede municipal durante o ENFOPLE. Ao final, cada uma participou de um formulário impresso, com seis sentenças para completar/responder com a própria percepção e opinião. As frases a serem completadas ou respondidas eram:

- Complete com uma metáfora: Ser professor de IC é ...
- Meu/minha aluno/aluna é ...
- Uma mudança possível no meu contexto é...
- Sinto que preciso melhorar ...
- Como imagino o futuro do ensino de LIC em Inhumas?
- Como imagino o papel do inglês na vida do/a meu/minha aluno/a?

O nono encontro e último da ação extensionista aconteceu no dia 28/11 apenas com quatro (4) participantes e foi realizado na Biblioteca da UEG Câmpus Inhumas. Neste encontro, apresentamos algumas das falas das próprias agentes, com o intuito de provocar o reconhecimento de si como agentes neste espaço que é a sala de aula de IC. Dentre as conversas que emergiram neste dia, alguns conteúdos específicos permearam iniciativas de formação de professoras para atuarem nesse cenário em tela, foram sugeridos pelas agentes que compareceram.

2.5.2.2 Entrevistas

As entrevistas nos proporcionaram detalhes específicos acerca da implementação, das políticas locais e de detalhes importantes que dizem respeito à motivação para a implementação do EIC em Inhumas. Ao todo, realizamos duas entrevistas: com Cida, secretária de educação em 2006 e responsável pela iniciativa da implementação de EIC; com Fernando, SE em 2018 que incentivou o diálogo entre escolas e a universidade, dando atenção às reivindicações das professoras de inglês do município.

As duas entrevistas realizadas com a secretária e o secretário seguiram um roteiro em comum (APÊNDICE B).

2.5.3 A Organização do Material Transcrito

Os nove encontros foram transcritos, em concordância com Mary Bucholtz (2000, p. 1440), no sentido de que “[a] prática responsável da transcrição requer [...] o conhecimento do/a transcritor/a sobre seu próprio papel na criação do texto e sobre as implicações ideológicas no produto resultante”⁶⁶. Assim, assumimos nossa não neutralidade (BAKHTIN, 2011) das transcrições dos encontros na ação de extensão para este estudo. Da mesma maneira que Pessoa (2002) e Rosa-da-Silva (2021), interessa-nos o conteúdo dos enunciados, para além da materialidade linguística, no intuito de facilitar a leitura, realizamos as transcrições com algumas interferências na fala das agentes, tais como a eliminação de algumas partículas expletivas (por exemplo, “né, aí, ah”) e de repetições desnecessárias. Além disso, algumas formas coloquiais típicas da oralidade (por exemplo, “falano, fazê, cê, tá”) foram substituídas por equivalentes da linguagem escrita. No entanto, não foram corrigidas estruturas gramaticais que se desviam da norma padrão, como concordância, regência, paralelismo sintático e emprego de pronomes.

Utilizamos alguns códigos que compõem o Quadro 7, como, por exemplo, para sinalizar os trechos suprimidos, utilizamos colchetes e reticências. Em algumas citações e transcrições, nos casos onde seriam necessárias informações adicionais para a compreensão da sequência, inserimos comentários explicativos entre colchetes. Esses e outros códigos utilizados nas transcrições dos áudios oriundos dos encontros e das entrevistas se encontram no quadro a seguir.

Quadro 7: Códigos utilizados nas transcrições

Código	Significado
[trecho referindo às agentes]	Comentário explicativo entre colchetes (inserido por mim)
...	Interrupção/assunto incompleto.
[...]	Trecho suprimido
<i>Itálico</i>	Trecho dos excertos usados em meio às análises
negrito	Trecho com ênfase adicionada por mim.
<u>sublinhado</u>	Trecho com dados que selecionamos para compor o regulamento de estágio do curso de Letras da UEG Câmpus Inhumas

⁶⁶ No original: “The responsible practice of transcription, then, requires the transcriber's cognizance of her or his own role in the creation of the text and the ideological implications of the resultant product”.

Código	Significado
(***)	Sussurros, conversas paralelas
//	Pausa na fala
“Aí ó, você existe vem pra cá vamos conversar.”	Discurso reportado nas falas

Fonte: a autora

2.6 PROCEDIMENTOS DE DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A abordagem analítica desta pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira fase, após a leitura exaustiva e microanálise do material empírico, construído após a gravação e transcrição dos encontros da comunidade, chegamos a uma primeira tentativa de categorização, cuja técnica de análise pautou-se no conteúdo dos enunciados que compõem o corpus desta investigação, que levou a outra tentativa de categorização. Na segunda fase, que ocorreu após as contribuições da banca de qualificação, realizamos mais duas tentativas, para finalmente definirmos a categorização que se apresenta na Figura 9. Explanaremos passo a passo como se deu o processo, com figuras, imagens e quadros a seguir.

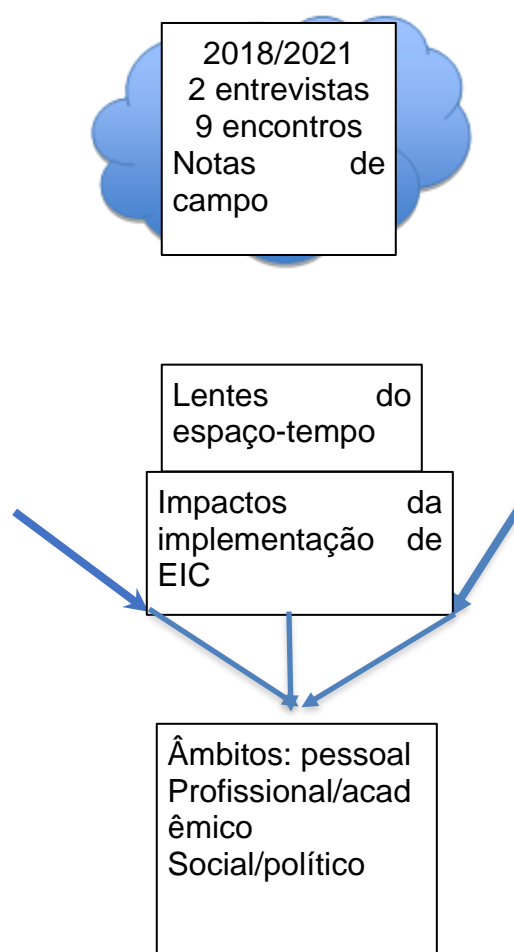
Strauss e Corbin (1990) indicam o estudo sistemático dos dados, encadeando as fases de codificação, conceituação, categorização e teorização, aos princípios da análise de amostra, constante comparação e leitura cíclica dos dados. Na microanálise realizada durante a leitura e escrutínio do material empírico foi possível identificar alguns temas que movimentaram as discussões nos encontros da rede. Nossa primeira atitude diante das duas primeiras leituras dos encontros transcritos foi destacar algumas falas onde pudéssemos detectar as temáticas que emergiram das conversas. Diante da quantidade de material empírico que compõe o corpus que será analisado neste estudo, procedemos com as seguintes etapas: (i) ordenação dos dados e pré-análise, (ii) classificação dos dados e leitura tendo em mente a fundamentação teórica, (iii) releitura e escrutínio dos dados com as perguntas de pesquisa em mente e (iv) articulação entre os dados e os fundamentos teóricos, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Freitas (no prelo) nos ensina que, tal como um dos princípios do pensamento complexo – o do todo e das partes “ –mostra a necessidade de os

elementos da pesquisa estarem interligados, e se completarem, pois quando se ligam, se transformam”. Nesse sentido, justificamos a nossa escolha em realizar o primeiro processo de intersubjetivação no intuito de conhecer o que era percebido pelas agentes deste estudo e pesquisadoras externas ao estudo, como ‘impactos’ da implementação do EIC. Entendemos, assim como a pesquisadora goiana, que nas etapas de análise do material empírico construído aqui, organizamos, separamos e reorganizamos o material, transformando-o em agrupamentos, isto é, as categorias de novos conhecimentos (FREITAS, no prelo), que foram analisados por meio da análise dialógica do discurso (BRAIT, 2018; BAKHTIN, 2011). A pesquisadora afirma ainda que:

[O]s dados todos juntos nos informam algo diferente das partes, porém as partes contêm informações que só podem ser percebidas e consideradas fora do todo. E o mais interessante, elas formam um novo todo, com novo significado a partir da interação entre o todo e as partes e vice-versa. (FREITAS, no prelo)

Após as diversas leituras e escrutínio do material empírico transcrito das entrevistas e dos encontros com as agentes e após as duas primeiras etapas supracitadas – (i) ordenação dos dados e pré-análise, (ii) classificação dos dados e leitura tendo em mente a fundamentação teórica, selecionamos trechos em que o diálogo travado contemplasse as temáticas conforme a Figura 5.

Figura 5: Tentativa de categorização dos dados I

Fonte: a autora

A primeira fase de tentativa de categorização que nos orientou na seleção dos excertos a serem analisados, no início do escrutínio dos dados, tinha sido a busca pelos impactos (pessoais, acadêmico/profissionais e social/políticos) que as próprias agentes perceberam nas páginas das transcrições dos encontros a elas atribuídas. Optamos por realizar a triangulação por instrumentos humanos conforme orientado por Reis (2008), na tentativa de construção do conhecimento ouvindo o Outro em todas as etapas desta pesquisa, inclusive no decorrer da categorização. O processo de intersubjetivação dialógica foi organizado por meio da divisão das 130 páginas para 18 professoras, sendo que as mesmas dez páginas de transcrições foram enviadas para duas professoras, com objetivo de obtermos mais de uma perspectiva acerca do que cada uma considerava impactos. Encaminhamos cada trecho para as professoras, cuja participação se daria por meio da leitura e destaque (identificado por 3 cores diferentes para cada esfera de impactos) dos trechos onde percebiam algum impacto pessoal, acadêmico/profissional e social/político, advindo

da implementação do EIC em Inhumas, presentes nas vozes das agentes da Rede ELI.

O convite para participar da intersubjetivação foi encaminhado por e-mail⁶⁷ para dezoito professoras no dia 08/02/2020, do qual obtivemos nove respostas. Apesar de enviarmos, no corpo do e-mail, orientações e conceitos acerca do que entendemos por cada um dos âmbitos dos possíveis impactos, a percepção e o entendimento pessoais, de cada uma das professoras que contribuíram, nos mostrou, mais uma vez, que em uma pesquisa qualitativa definições fechadas, prontas e acabadas não se sustentam. Dessa feita, recebemos os apontamentos das professoras, sintetizados no Quadro 8.

Quadro 8: Impactos apontados na intersubjetivação

Âmbitos onde ocorrem	Impactos
Pessoal Profissional/Acadêmico Social/Político	Empoderamento nas relações, quanto ao coletivo profissional, quanto à segurança de ensinar inglês; Empatia e sororidade; Auto-reflexão e auto avaliação de seu papel como sujeito na comunidade Conhecimento de novas possibilidades; Parceria com licenciandas; Participação em eventos e cursos relacionados à práxis docente; Pertencimento de uma rede de compartilhamento. Leitura crítica de mundo com/para as crianças; Repensar a práxis mais voltada para oralidade; Conhecer projetos transdisciplinares que reverberam fora dos muros (da escola e da universidade); Aproximação com a Secretaria de Educação; Repensar e rever regulamentos e políticas; Possibilidade de levar as propostas para outros lugares; Discussão e proposição de políticas;

Fonte: a autora

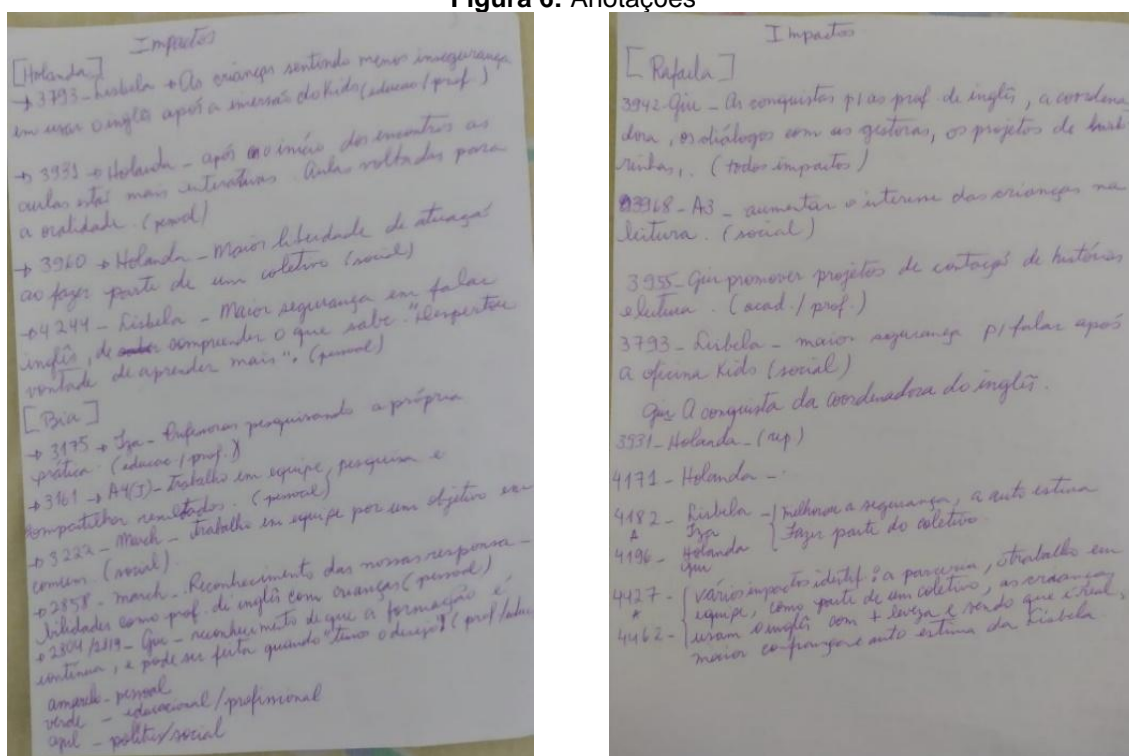
Podemos afirmar que conhecer os impactos provocados pelas discussões nos encontros da ação EFK foi essencial para as nossas análises, apesar de não ser esse o nosso objetivo de pesquisa. A intersubjetivação se deu como a primeira etapa de escrutínio dos dados e tentativa de categorização, por meio de anotações conforme demonstramos nas figuras 6 a seguir. Munidas dessas percepções das professoras, foi possível direcionar nossas lentes para os sentidos

⁶⁷ A cópia do e-mail enviado às/aos 18 participantes da intersubjetivação encontra-se no Apêndice D, assim como o quadro com a divisão de páginas para cada leitor, e mais detalhes acerca das definições dos impactos.

que construímos na Rede ELI.

De acordo com Freitas (2013), as categorias podem ser predefinidas pela pesquisadora ou emergirem do conteúdo, exigindo da pesquisadora “esforço para desvendar o conteúdo latente, análise contextual e histórica, criatividade, intuição e crítica” (FREITAS, 2013, p. 74). Nesta pesquisa, nossas categorias não foram predefinidas, e a cada nova releitura, novas possibilidades emergiam e todas as temáticas nos eram muito caras e pertinentes, dificultando a decisão final da categorização. Após a primeira tentativa de categorização, interessadas nos impactos identificados na intersubjetivação advinda das nove professoras, entendemos que os impactos eram relevantes, no entanto, os sentidos coconstruídos nas relações dialógicas nos encontros eram essenciais nas análises, o que nos levou a rever a categorização.

Figura 6: Anotações

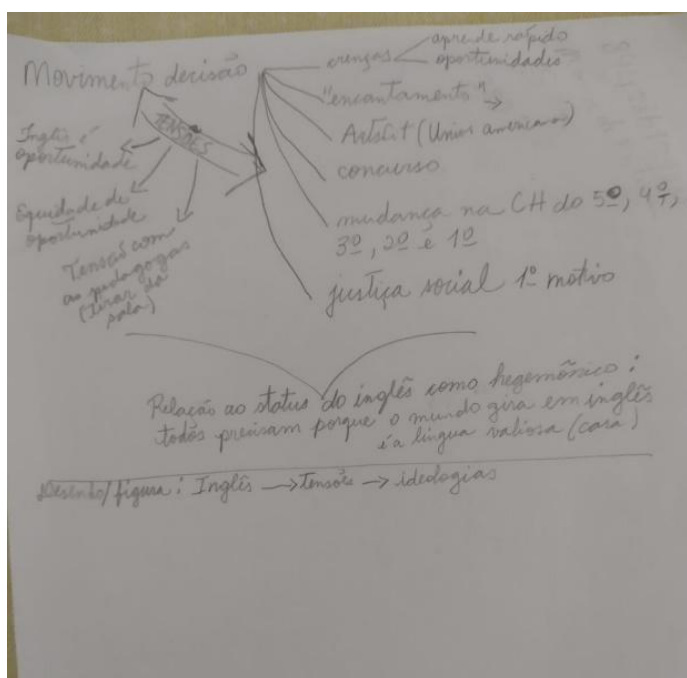


Fonte: a autora

Compreendemos os impactos destacados pelas professoras neste estudo como as reverberações causadas a partir da i) implementação do EIC em Inhumas e ii) das ações de extensão ofertadas na UEG Inhumas. Tanto a implementação, em 2006, quanto a oferta de ações de extensão (com início em 2014) provocaram movimentos no tempo-espaço, refletindo e refratando nas pessoas e na

sociedade como um todo. Os movimentos constituem as políticas locais e translocais em ação, e se materializam nos enunciados travados tanto nas entrevistas quanto nos diálogos nos encontros extensionistas. A Figura 7 ilustra os apontamentos que realizamos na busca por sintetizar os dados e definir as categorias a partir do material empírico.

Figura 7: Esquema dos movimentos



Fonte: a autora

Após revisitarmos o material empírico, em uma nova releitura e microanálise, já na terceira etapa do tratamento dos dados, qual seja, (iii) releitura e escrutínio dos dados com as perguntas de pesquisa em mente, realizamos um novo recorte que consideramos como uma terceira fase de criação de categorias, emprestando de Bakhtin (2018a) o conceito de tempo-espço (cronotopo) para nos aprofundarmos nas análises linguísticas de enunciados que compõem o material empírico, que remete aos movimentos que tiveram início mesmo antes da implementação em 2006, reunindo os fatos semiotizados pelas agentes que constroem as políticas linguísticas e curriculares locais.

Dando sequência ao escrutínio do material empírico, diante de tantos enunciados que consideramos importantes para o escopo desta investigação, definimos (provisoriamente) as categorias que mostramos no quadro 9, as quais iniciamos a análise dialógica do discurso no capítulo 3, destacadas pelos códigos [PD], [FD], [RE] e [A], conforme as cores a seguir:

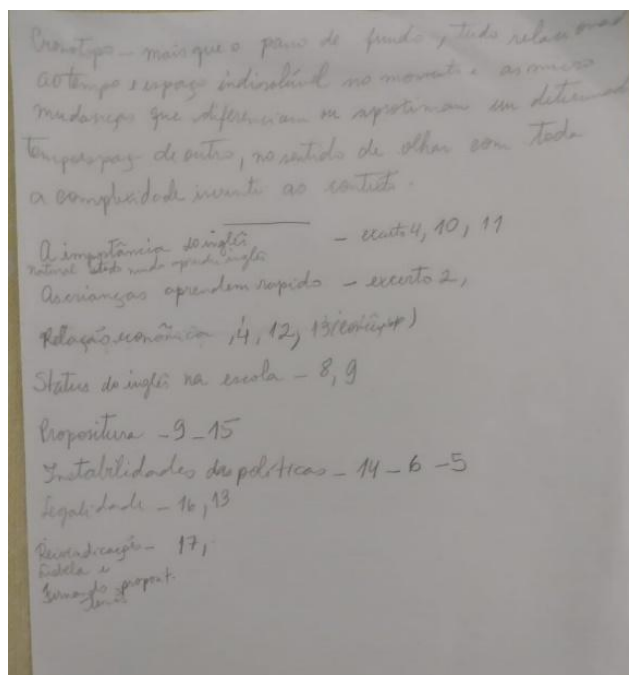
Quadro 9: Tentativa de codificação das categorias II

Movimentos cronotópicos das políticas locais em ação:	Construção de sentidos (praxiologias) em relação à[códigos]
(implement)AÇÃO (2006 em diante)	<p style="text-align: center;"> Agência (A) Formação docente (FD) Relações na escola (RE) Profissão docente (PD) </p>
(form)AÇÃO (2012 em diante)	
(transform)AÇÃO (2018 em diante)	

Fonte: a autora

Antes da qualificação, as categorias partiam dos três movimentos cronotópicos que identificamos (da implementação, da formação e da transformação), conforme retratamos no Quadro 9, de onde partiam quatro subcategorias: a agência/políticas, a formação docente, a profissão docente e as relações. Com o Quadro 9 em mente, partimos para a qualificação, que nos elucidou sobremaneira quanto à subjetividade que estava latente em nossas decisões. A partir das leituras sugeridas pela banca e comentários que contribuiriam com nossas decisões, uma nova leitura nos fez enveredar por caminhos mais simples e coerentes, na tentativa de ‘enxugar’ as escolhas do material empírico no qual estávamos ‘apegadas’.

Entendemos que os impactos provocados pela implementação do EIC reverberavam nos movimentos que percebemos como cronotópicos que, após as novas releituras e compreensões dos conceitos do Círculo de Bakhtin, não nos pareceu coerentes com as discussões que tratamos. Entretanto, optamos por manter o conceito de cronotopo, que nos ajudou a perceber a complexidade do contexto, com o tempo e espaço indissolúveis que promoveram situações e encontros singulares, apenas possíveis nas configurações específicas daquele tempo e daquele espaço onde a implementação e seus movimentos ocorreram.

Figura 8: Tentativa de categorização III

Fonte: a autora

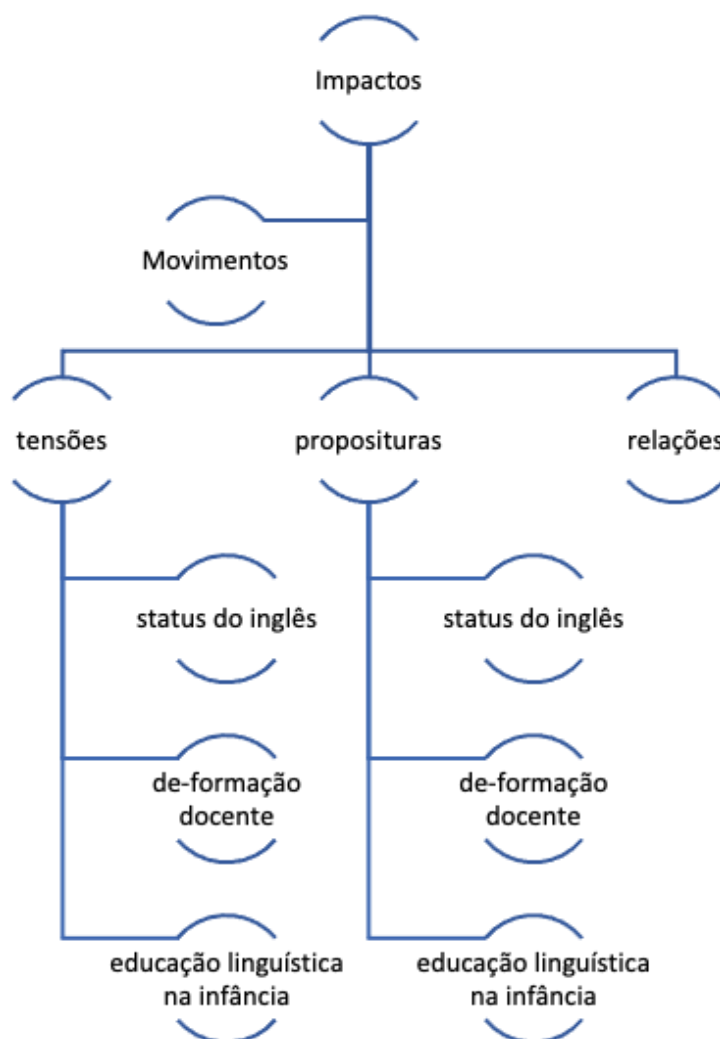
Após a qualificação e as sugestões propostas pela banca, aprofundamo-nos nas leituras do Círculo de Bakhtin, nas políticas linguísticas e curriculares que possibilitaram uma nova reorganização dos dados em categorias que partem das **tensões** e **proposituras** que emergiram das vozes que se (des)encontram, conforme apresentamos na Figura 8. Adotamos a categoria “tensões” como a consequência de embates causados por posições enunciativas diversas e heteroglóssicas, que comumente adentram as arenas de diálogos. Tais pólos opostos provocam nova significação, conforme Volóchinov (2021, p. 233), cujas faíscas complexificam o processo de significação, chegando aos interlocutores de formas diversas, a partir dos horizontes avaliativos de cada existência.

A categoria ‘proposituras’ é compreendida nesta investigação como sugestões e/ou possibilidades de propostas, que emergem nos enunciados e demonstram finalidades (ações) materializadas nas escolhas lexicais. Nessa configuração final, percebemos a relação entre as tensões enunciadas e as proposituras que encaminham possíveis maneiras de amenizá-las/resolvê-las, e que se retroalimentam, em um movimento cíclico e constante, que podem avançar ou recuar, assim como ondas. Na Figura 8, apresentamos um exemplo do exercício de codificação que realizamos nos excertos, na tentativa de afunilar as temáticas em

tensões e proposituras envolvendo o status do inglês.

Construímos sentidos nas análises dos discursos que refletem e refratam o **status do inglês** na realização das políticas locais no capítulo 3. Entendemos as relações entrelaçadas na extensão como um dos movimentos que a realização das políticas linguísticas e curriculares locais promoveu, que perpassa e medeia a coconstrução das políticas locais insurgentes. No capítulo 4, analisamos as praxiologias construídas a partir das tensões e das proposituras que emergem dessas relações entrelaçadas na extensão associadas à **educação linguística crítica na infância** e à **de-formação de professoras** (JORDÃO, 2018). Por fim, essa nova leitura dos dados nos ajudou a perceber que o tratamento dos dados se deu conforme a Figura 9.

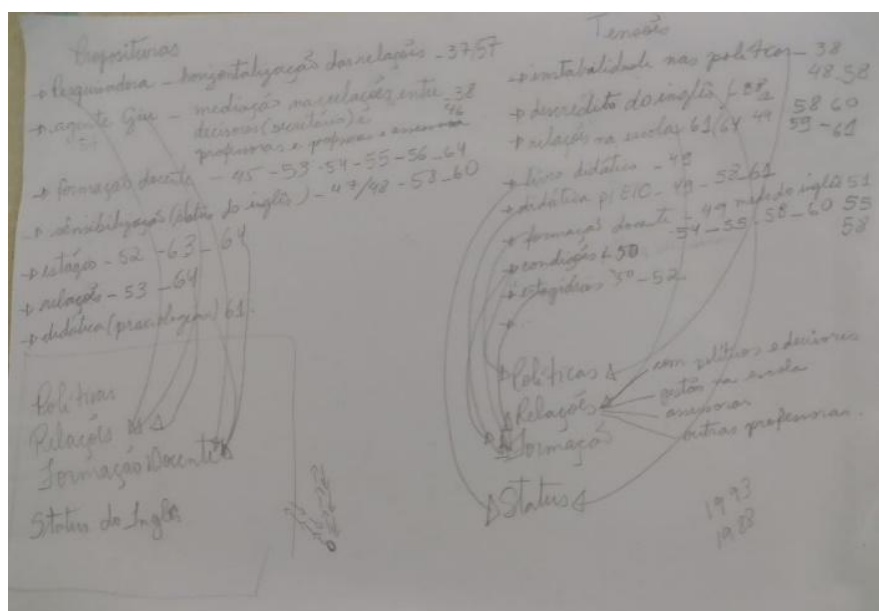
Figura 9: Categorização final dos dados



Fonte: a autora

Entendemos os movimentos que constituem as políticas locais em ação como efeitos que refletem e refratam tais discursos e ações a partir i) da decisão de implementar o EIC, movida por discursos acerca do status do inglês no cenário local e translocal, e ii) da *de-formação* de professoras para atuar na educação linguística crítica na infância a partir do des-envolvimento das ações de extensão ofertadas no âmbito da UEG Inhumas, cujos encontros promoveram diálogos que estabeleceram políticas linguísticas e curriculares locais. A Figura 10 retrata o esquema do afunilamento das categorias de análise dos dados.

Figura 10: Esquema do afunilamento das categorias



Fonte: a autora

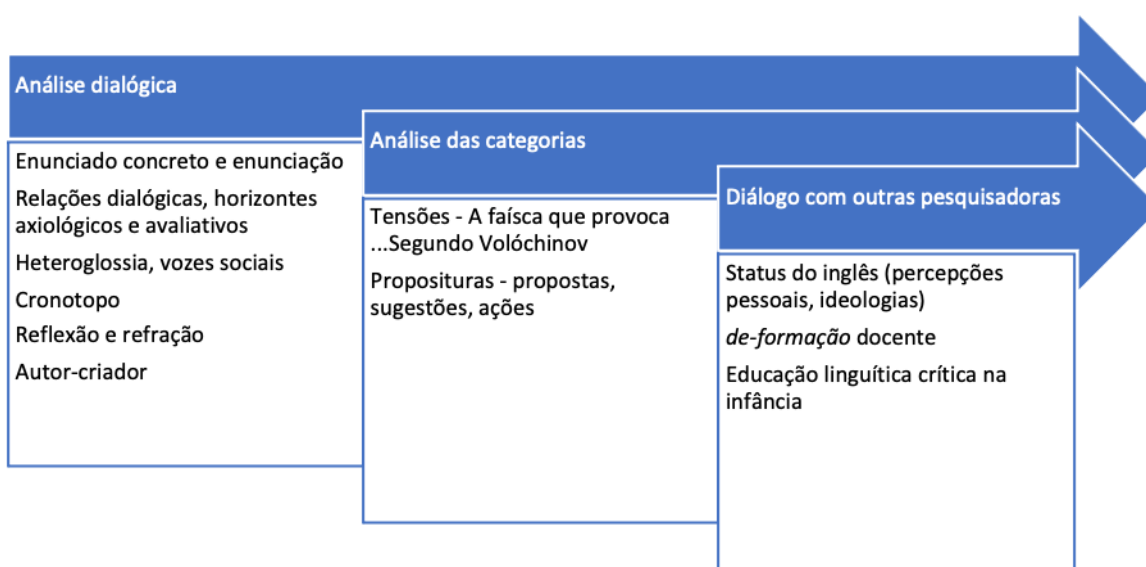
A partir do afunilamento e da redefinição das categorias, as análises foram (re)feitas em três níveis, conforme a Figura 11. Entendemos que a seta mais longa da figura (a análise dialógica) se aprofunda na materialidade linguística por meio dos conceitos bakhtinianos que adotamos. No segundo nível de análises, voltamos para as tensões e as proposições que emergem das vozes das agentes, para num terceiro nível trazermos para a arena das discussões, as autoras com quem dialogamos para analisar o status do inglês (no capítulo 3) e a *de-formação* docente e a educação linguística crítica na infância (no capítulo 4).

Na Figura 11, reconhecemos a análise dialógica como o nível mais profundo das interpretações, uma vez que lidamos com a linguagem para além de sua materialidade linguística, não ignorando-a, no entanto. Os trechos em **negrito** nas

análises apontam escolhas linguísticas que podem refletir e refratar ideologias e horizontes axiológicos construídas socio-histórica e culturalmente em cronotopos únicos, e em comum às agentes da pesquisa.

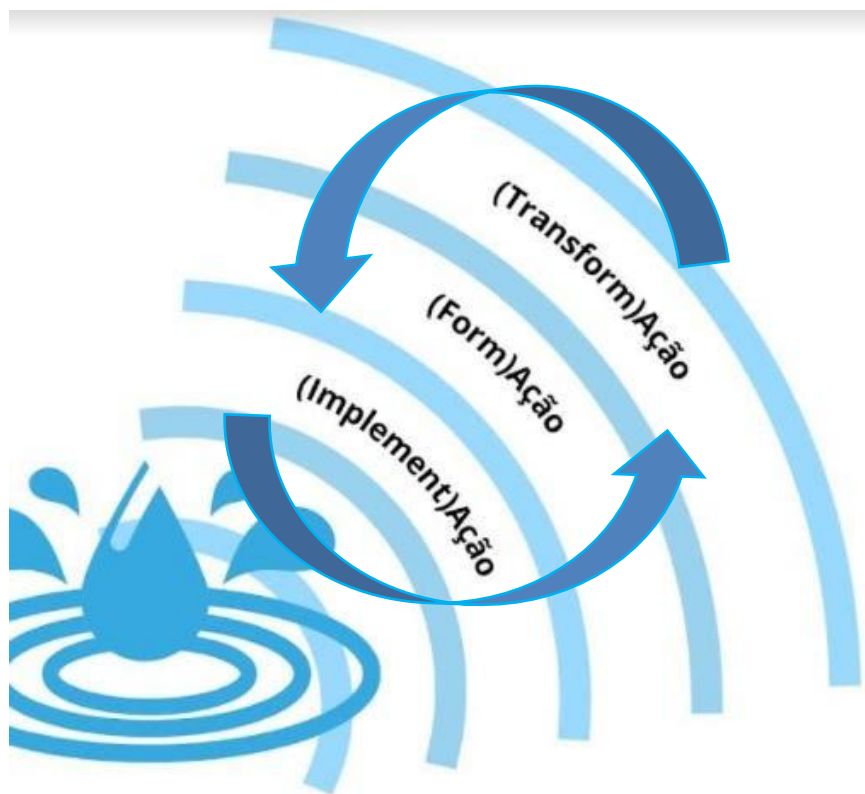
O segundo nível da análise realizada identifica, explana e relaciona as tensões e as proposituras que se retroalimentam em um constante movimento que tem como efeito a realização das políticas linguísticas e curriculares locais em ação. No terceiro nível das análises, buscamos tecer um diálogo com outras pesquisadoras cujos dados e/ou análises encontram pontos em comum com o nosso estudo.

Figura 11: Níveis das análises dos dados



Fonte: a autora

A partir das nossas análises, a representação na Figura 12, aponta que o momento de implementação foi, neste estudo, a pedrinha inicial que movimentou a cocriação de políticas locais, que reverberaram em um movimento de retroalimentação e promoveu a formação de professoras nas ações de extensão na UEG Câmpus Inhumas. Os movimentos causados pela formação, por sua vez, culminam em movimentos de transformação que não são finais, definitivos e previsíveis. Consideramos que, atualmente, o deslocamento vem ocorrendo em movimentos que, a partir da visão bakhtiniana, refletem e refratam, a formação, e que as transformações podem ser percebidas, porém, com possibilidades de serem alteradas, avançando ou recuando assemelhando-se às ondas, formadas por elementos diversos que serão analisados nos capítulos 3 e 4.

Figura 12: Movimentos das políticas locais

Fonte: a autora

Fechamos este capítulo em que trouxemos as escolhas metodológicas que construíram nossa pesquisa, apresentando como se deu a geração, o tratamento e a análise dos dados que ‘narram’ a história da realização das políticas locais para o EIC em Inhumas. Além de apresentar o enredamento que constitui nossas lentes e nossa trajetória vivencial, trouxemos o contexto da história aqui contada e as nossas agentes, bem como detalhamos aspectos relevantes, tais como: os princípios éticos que sustentam nossas práxis, nossas pesquisas e nossas vidas.

Além disso, descrevemos o processo de tratamento do material empírico e as (inúmeras e contraditórias) decisões pela análise dialógica do discurso, para ao final apresentarmos nossas categorias de análise. No próximo capítulo, analisaremos como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças, de acordo com as memórias da então secretária de educação, com as tensões e as proposituras do SE em 2018/2019, e das agentes da Rede ELI. Investigamos também as reverberações provocadas em diferentes

tempoespaços a partir da implementação do EIC no município relacionadas aos status do inglês, que emergiram do escrutínio dos dados, num movimento cíclico e circular, que abrange as categorias que delimitamos acerca da realização de políticas locais para o EIC em Inhumas.

3 O STATUS DO INGLÊS, TENSÕES E PROPOSITURAS QUE MOVIMENTARAM AS POLÍTICAS LOCAIS

Excerto 1:

[E]sses projetos que **me fizeram**⁶⁸ ser uma pessoa assim... mais ... mais feliz na educação, porque eu sempre **tive** um grande encantamento com a educação (...) sempre **acreditei** muito no indivíduo a ponto de achar que cada um aprende em tempo e em ritmos diferentes. Mas só que com oportunidades boas todos conseguem aprender mais e com mais intensidade e com mais qualidade e com mais quantidade de pessoas, aprendendo mais. Esse projeto **foi** um dos que **me fez** sentir gente, sentir feliz né esse projeto (...) (CIDA, 2019, Entrevista).

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 53)

Era uma vez uma professora de Geografia que sempre acreditou muito no indivíduo e que se sentia feliz e realizada com projetos relacionados à educação das crianças, naquela pequena cidade localizada no cerrado goiano. Seu nome é Cida e ela ficava deslumbrada em ver crianças pequenas falando inglês, aquela língua encantadora que tinha promessas de abrir portas e dar mais oportunidades para aqueles que sabiam conversar com os ‘estrangeiros’. Ela atuou como secretária de educação e se demonstrou preocupada com essa situação [inequidade de direitos] em 2006, quando percebeu a oportunidade que estas crianças estavam perdendo. Decidiu, assim, que as crianças daquela cidade precisavam aprender a falar inglês. Conforme ela nos disse na entrevista: “[I]isso **me forçou** a dar oportunidade para essas crianças que não tem oportunidade de estar pagando uma escola (CIDA, 2019)”.

O movimento que vamos contar neste capítulo objetiva historicizar o ‘fssso’, momento em que Cida se encontra com a possibilidade de procurar – e encontrar - “boniteza e alegria” (FREIRE, 1996) em um processo indiscutivelmente político, que foi a decisão cronotópica⁶⁹ de ‘dar oportunidade’ para crianças de terem acesso ao ensino de inglês, no tempo-espaço de 2006, na pequena cidade do interior

⁶⁸ Escolhemos destacar em negrito aspectos da materialidade linguística que serão analisados conforme as premissas bakhtinianas nas quais nos apoiamos em cada análise.

⁶⁹ Optamos por adjetivar o cronotopo entendendo que o “quando” e o “onde” as decisões foram tomadas e as ações realizadas refletem a complexidade e a indissolubilidade do tempo e do espaço (BAKHTIN, 1981), que intervém no evento, constroem e são construídos na linguagem.

de Goiás. O excerto que nos traz a fala da ex-secretária de educação ilustra o ponto de partida desta 'história 'da educação linguística (em inglês) na infância (ELI). Quando Paulo Freire (1996, p. 53) nos lembra que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, afirmamos que as decisões que movimentam as políticas locais para a educação pública também não, segundo a história que iremos contar.

No entanto, é preciso reconhecer que as políticas formalmente se dão sem um mínimo “de procura, de boniteza e de alegria” (FREIRE, 1996, p. 53), pois, geralmente, são pensadas por quem está distante do chão da escola. Nessa direção, concordamos com Rajagopalan (2013a, p. 144), ao lembrar a afirmação de Wright (2006), “de que a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada à sua atuação política no mundo.” Tal asserção nos aponta diretamente para a categoria na qual nos centramos no presente capítulo: do status do inglês, na escola e na vida.

Dito isso, buscamos, a seguir, apresentar brevemente o que compreendemos como políticas, concomitante às análises, tecendo relações dialógicas entre as tensões e as proposituras⁷⁰ relacionadas ao *status*⁷¹ do inglês, que aqui entendemos como a condição que este idioma ocupa aos olhos da agente Cida e do agente Fernando, assim como nos dizeres de nossas professoras/agentes, condição que está relacionada a destaque, prestígio. Para a análise, trazemos as vozes das pesquisadoras que também discutem em suas investigações o *status* do inglês, e de que maneira isso permeia a educação linguística (em inglês) com crianças.

Situando as nossas análises na categoria do 'status do inglês', neste capítulo, tentamos responder à seguinte pergunta: Como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças? Após inúmeras etapas de escrutínio e categorização dos dados, escolhemos, por questões didáticas e de organização, analisar excertos que tragam os sentidos do *status* do inglês e que abarcam as percepções pessoais acerca do caráter hegemônico do inglês, as visões acerca do inglês na vida e nas escolas e sua oferta nos anos iniciais, que se relacionam à decisão de implementar o EIC, assim como em outras proposituras que culminaram em novas decisões e/ou ações, que por sua vez movimentaram a realização das políticas locais.

⁷⁰ Tal como descrevemos na seção 2.6.

⁷¹ De acordo com o verbete 'status', disponível em: [Significado de Status: entenda o que é - Significados](#)

Os excertos a serem analisados neste capítulo foram selecionados das entrevistas com a secretária (2005-2008) e com o secretário (2017-2019), cujos objetivos foram conhecer as posições axiológicas emergentes nos discursos; e elucidar possíveis motivações entremeio à realização das políticas locais. Além dos enunciados das duas entrevistas, excertos relacionados ao status do inglês no mundo e como disciplina na escola foram selecionados do conjunto principal do material empírico, ou seja, das transcrições das gravações dos diálogos travados nos encontros.

Esclarecemos, no Quadro 10, nossa trajetória de análises para este capítulo.

Quadro 10: Organização do capítulo 3

3.1 MUDANÇAS NAS CORRENTES: AVANÇOS E RECUOS DAS ONDAS	Conceitos de políticas Políticas linguísticas e curriculares Construção das políticas locais em ação
3.2 <i>FOI UM CASAMENTO, FOI UMA FUSÃO DE IDEIAS BOAS</i> : MEMÓRIAS DOS MOVIMENTOS DA ONDULAÇÃO NAS ÁGUAS DAS POLÍTICAS LOCAIS	Tensões iniciais e tomada de decisões: justiça social, crenças e discursos hegemônicos. Análise dialógica dos enunciados da Cida. (Cronotopo 2006).
3.3 <i>“DE REPENTE VEM E MUDA TUDO, COMO QUE FICA?”</i> O STATUS DO INGLÊS NA VIDA E NA ESCOLA; AS PEDRINHAS QUE MOVIMENTAM A FLUIDEZ DAS POLÍTICAS	Motivações econômicas e hegemônicas para o EIC. Questionando o status do inglês na escola, e na vida. ‘Reformulação’ do EIC no município. Análise dialógica dos enunciados do Fernando, da Cida e de outras agentes. (cronotopo 2018/2019).
3.4 <i>“A GENTE NÃO SABE O QUE VEM PELA FRENTE”</i> : TENSÕES E PROPOSITURAS, MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO	Relações promovidas pela extensão universitária. Tensões e proposituras que coconstruíram as políticas locais insurgentes.

Fonte: a autora

3.1 MUDANÇAS NAS CORRENTES: AVANÇOS E RECUOS DAS ONDAS

Você já parou para pensar que a perpetuação de tantas injustiças sociais em relação ao acesso à educação nas políticas públicas pode ser causada, em parte, por serem elaboradas e pensadas distantes do chão da escola? Se elas fossem desenhadas por, para e com quem as utiliza, poderíamos ter políticas linguísticas, públicas e educacionais menos distantes das realidades (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000) e que atendessem às necessidades reais

(PICANÇO, 2013; RUBBO, 2016; TONELLI, no prelo; 2013) das crianças que precisam do sistema de educação básica público no nosso país na atualidade.

Nessa direção, em consonância com os conceitos de heteroglossia dialogizada, isto é, a existências de múltiplas e dissonantes vozes, que expressam, refletem e refratam posições axiológicas conflitantes (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2021), analisando os enunciados concretos e as ideologias nas diversas vozes que permeiam esta pesquisa, apresentamos conceitos que nos trazem perspectivas diversas acerca do conceito de políticas, reforçando o caráter da infinitude de todas nós, constituídas de conflitos, contradições e discursos construídos em diversos contextos cronotópicos singulares.

Emprestamos de Rizvi e Lingard (2010) a mais ampla de todas, no nosso entendimento, as definições dada por Dye (1992) quando afirmam que política é qualquer decisão (ou não) dos governos. Para os autores, política “é tanto texto quanto ação, a palavra e o feito, é aquilo que é implementado assim como aquilo que se tem em mente”⁷² (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 5). Ball (1994) define política como texto (representações codificadas de formas complexas) e como discurso (as subjetividades, as vozes), mas também como processo e ação. Piconi (2015, p. 14) compreende política no sentido de:

(...) práticas sociais de modo a situar tanto **a política oficialmente autorizada** quanto **aquela desenvolvida em contextos não oficiais** como práticas desenvolvidas por sujeitos situados temporalmente e espacialmente na história, no exercício do delineamento, orientação correção, mudanças nos modos pelas quais as pessoas agem, a fim de reconfigurar as relações entre indivíduos e sociedade.

Concordamos com a acepção da autora de que as políticas são “práticas sociais” e, na complexidade do cenário onde nos situamos, acrescentamos que as políticas (linguísticas e curriculares) locais em ação são os enunciados, os atos, as escolhas e as decisões individuais e coletivas, que nas relações entrelaçadas na extensão provocam movimentos múltiplos que refletem e refratam embates, tensões, crenças, e proposituras discursivizadas envolvendo o status do inglês (local e translocal), a educação linguística crítica na infância e a *de-formação* docente para

⁷² No original: “Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended”.

o ensino de inglês com crianças, ressignificando as interações entre a comunidade local, as escolas e a universidade.

Adentrando o campo de políticas linguísticas, Spolsky (2009, p. 1) reitera que “política linguística é feita de escolhas”⁷³. De acordo com o professor neozelandês, quando nos propomos a discuti-las, é possível tocar outras dimensões sobre políticas linguísticas, nos embrenhando não apenas nos documentos formais e na elaboração de planejamentos linguísticos, mas especialmente nas percepções pessoais e coletivas, nas práxis e nos ecos ideológicos (BAKHTIN, 2011) que ressoam nas decisões e ações em prol de uma língua, i.e. na escolha do inglês como a língua estrangeira (LE) prestigiada na maioria das escolas que se ensinam inglês nos anos iniciais. De acordo com Rajagopalan (2013c, p. 20), apesar do nome, a política linguística tem pouco a ver com a linguística (ciência) e significa “relativa à(s) língua(s)”. Para o autor, é mais uma arte do que uma ciência, que a define assim:

[A] política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013c, p. 21).

Consideramos necessário abordar, em primeiro lugar, as políticas linguísticas em particular diante da proposta de analisar a inserção do EIC, devido às decisões do município pelo ensino de LEM nos anos iniciais. Em outras palavras, o fato de não existir uma ação de caráter estatal-legislativo que oficialize a LI como idioma estrangeiro/adicional para o ensino com crianças, deixa a cargo das decisões locais sua implementação, configurando assim uma política linguística local, de inglês como língua no ensino (SEVERO, 2013). Segundo a autora, o conceito de política linguística é “complexo e polissêmico” (SEVERO, 2013, p. 453), cujo campo de saber oscila entre seus alvos e níveis de intervenção, relacionado ainda com o planejamento linguístico.

Nesse âmbito, corroboramos Secatto (2016) que também classifica como política linguística aquela relacionada ao EIC como língua estrangeira nos primeiros anos de escolarização do Projeto Londrina Global (PLG), e ao analisar o Guia Curricular para a Língua Inglesa (GCLI), reconhece-o como a tentativa de consolidação de uma diretriz para o campo em questão.

⁷³ No original: “*Language policy is all about choices.*”

Apontamos que as políticas linguísticas aqui consideradas (de EIC), vinculadas à opção pelo inglês, movimentam a intervenção a nível micro (se pensarmos em relação ao cenário nacional), mas também a nível macro (se pensarmos em cada escola do sistema municipal de ensino). Por essa razão, optamos por usar os termos ‘local’ para nos referirmos aos espaços situados e às intervenções causadas pelo ensino do inglês no contexto imediato das 2.567 crianças afetadas pela política linguística em questão. Optamos pelo termo ‘translocal’ para sinalizar as reverberações que vão além do contexto situado, imediato, ‘local’, entendendo, conforme Canagarajah (2013), como espaço “não limitado a um domínio geográfico”.

Cooper (1989) identifica quatro “instâncias envolvidas” nas políticas e no planejamento linguístico: a legisladora/regulamentadora, o campo de intervenção, o público-alvo e os efeitos da intervenção linguística, e os procedimentos implicados na execução da política. O autor propõe um questionamento que sintetiza as doze políticas linguísticas analisadas por ele que é: “**Quem planeja o que para quem e como?**” (COOPER, 1989, p. 31), cujas respostas a nível local das políticas que analisamos, não consideramos fácil de serem respondidas, uma vez que a decisão por ofertar o EIC não foi planejada em etapas definidas visando acompanhar ou mediar a atuação das professoras. A resposta para o “como” ficou a cargo das professoras que assumiram as aulas de inglês, sem qualquer incentivo para realização de planejamento colaborativo ou ações de formação específicas para esse público.

Em segundo lugar, trazemos algumas reflexões acerca das políticas curriculares – tanto para o EFI quanto para a formação de professoras de línguas nos cursos de Letras – por entendermos que, a inexistência de diretrizes ou orientações curriculares previstas em documentos nacionais, entrega a responsabilidade pelas decisões e pela elaboração de tais diretrizes, para o contexto local. Nesse caso, as políticas curriculares para os anos iniciais do EFI ocorrem nas decisões das professoras de inglês que, concursadas, assumiram as aulas de IC, enquanto para a formação de professoras no curso de Letras da UEG Inhumas ficou sob a responsabilidade do colegiado do referido curso.

De acordo com Lopes (2004), as mudanças curriculares assumem posição de destaque nas reformas educacionais, representando o projeto social escolhido pela gestão. Se, por um lado, a inexistência de políticas curriculares oficiais para o EIC não indicam caminho algum para as professoras; por outro, a imposição

de um currículo oficial pode assumir um enfoque prescritivo e, muitas vezes, engessar o fazer das professoras em suas realidades.

As decisões acerca de diretrizes curriculares são complexas, uma vez que envolvem macro resoluções baseadas em aspectos econômicos globais, que interferem nas políticas públicas para a educação, não apenas no Brasil, como em outros países (LOPES, 2004). A autora afirma que toda política curricular é constituída “de propostas e práticas curriculares, e como também as constitui” (LOPES, 2004, p. 111). Ela também nos diz que aquela é constituída do conhecimento escolar “um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”, o que dificulta sobremaneira em nossa opinião, no caso do EIC, não estabelecido em diretrizes legais (CHAGURI; TONELLI, 2013; SABADIN, 2006; TANACA, 2017).

Se a política curricular para o EIC se constitui do conhecimento para a escola e pela escola, no cenário goiano, há um documento que constitui o conhecimento **para** a escola, a partir de sua promulgação em 2018, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (doravante DC-GO⁷⁴ Ampliado). Em 2019, o documento curricular de Inhumas do EFI para o inglês foi reorganizado, seguindo as competências estabelecidas na BNCC, adaptadas no DC-GO (GOIÁS, 2020). Essa readaptação aconteceu em dois encontros⁷⁵ (nos dias 26 e 27/11/2019), com a participação de onze agentes da Rede ELI, sendo três estagiários, oito professoras de IC e a pesquisadora. As professoras e estagiárias realizaram seus planejamentos para colocar em prática e avaliar a consistência da reorganização curricular durante a implantação, no entanto, o cenário mundial de ensino emergencial pandêmico interrompeu todos os planos em março de 2020.

A política curricular, de acordo com a pesquisadora, é também cultural, uma vez que o currículo “é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.” (LOPES 2004, p. 111). É

⁷⁴ O Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado) foi elaborado em Regime de Colaboração iniciado em 2018 e efetivado em 2019, numa parceria entre o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO). Disponível em [Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf \(cee.go.gov.br\)](http://cee.go.gov.br/Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf).

⁷⁵ Os dois encontros não compõem o material empírico a ser analisado nesta pesquisa, uma vez que não faziam parte do planejamento da ação de extensão. Os encontros para a reorganização curricular podem ser entendidos como desdobramentos das discussões tecidas nos nove encontros da ação de extensão.

nesse “campo conflituoso de produção de cultura” que a análise dialógica do discurso nas vozes das agentes que compõem a Rede ELI se enreda, buscando conhecer o status do inglês, local e translocal, por meio dos sentidos que o ensino do inglês com crianças implica na realização das políticas curriculares locais.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2004, p. 111-112)

Nesses processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em “múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos” (LOPES, 2004, p. 111), nos remetemos ao nosso contexto cronotópico, onde os eventos tempoespaciais foram únicos, formados por acontecimentos específicos daquele momento histórico, com a vinda do grupo de professores americanos parceiros de uma universidade norte-americana, que, por intermédio do Daniel, promoveram a Oficina em inglês *Artslit*⁷⁶, com o apoio da escola de idiomas *Aim*, e da prefeitura de Inhumas, envolvendo professoras de inglês do município e de outras cidades próximas, conforme descrevemos no Quadro 4 (seção 2.4.2).

A oficina *Artslit* teve a duração de quinze dias e apresentou uma metodologia de ensino da língua por meio das artes e literatura (FREITAS, 2010; BROSSI, FREITAS, ROSA-DA-SILVA, 2021). No mesmo ano em que Cida implementa o EIC oficializada por meio do concurso público⁷⁷, essa oficina foi realizada (em julho). Evento cujos efeitos discursivos refletem e refratam as políticas linguísticas e curriculares após o estabelecimento do EIC e cujos ecos são ouvidos nos enunciados, em 2018 e 2019, conforme apontaremos no decorrer das análises.

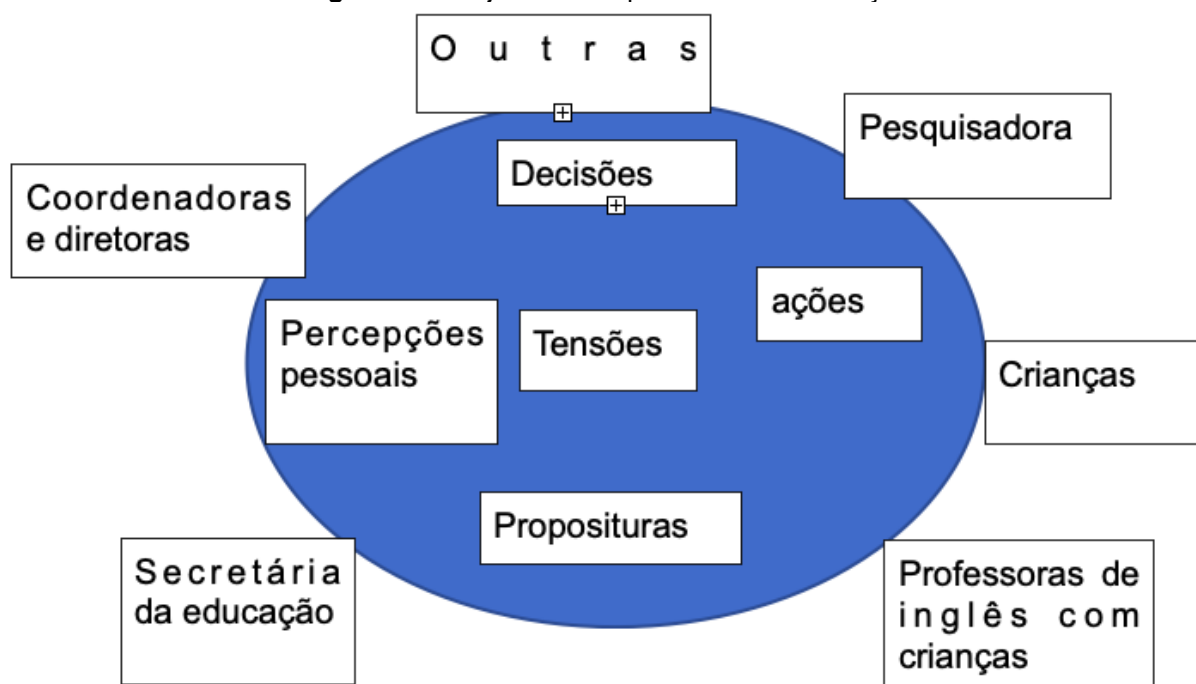
Apesar de acreditar-se que as políticas existem em documentos escritos, oficiais, prescritivos ou orientadores, as autoras nas quais nos apoiamos

⁷⁶ A metodologia *Artslit* propõe uma “prática em sala de aula que objetiva o respeito e apreço pela comunidade e possibilita o desenvolvimento humano e uma melhora constante das práticas pedagógicas” (FREITAS, 2010, P. 217 citado por BROSSI, FREITAS, ROSA-DA-SILVA, 2021) Original in English: “The *Artslit* methodology proposes “a classroom praxis that aims at the community’s respect and appreciation which allows the human development and constant improvement of pedagogical practices” (FREITAS, 2010, p. 217).”

⁷⁷ O edital do concurso encontra-se no anexo A.

(RIZVI; LINGARD, 2010; DYE, 1992; BALL, 1994; PICONI, 2015; SPOLSKY, 2009; RAJAGOPALAN, 2013a; 2013b; 2013c) apontam que a política é também o processo de produção, sua inserção nas discussões atuais, a avaliação de seus resultados, em movimentos constantes de renovação. É com base nessas autoras que afirmamos que Cida inaugurou a política linguística para o EIC de Inhumas em 2006, com a decisão de oferecer às crianças a oportunidade de aprender inglês. Sua decisão, política e social, com base nos seus valores e não em fatos (RAJAGOPALAN, 2013c) e com base nas percepções pessoais construídas naquele cronotopo, na convivência com outros sujeitos (i.e. Daniel), constituíram sua identidade e o senso de que o inglês, que tanto lhe causava encantamento, seria importante de ser ensinado para as crianças que não tinham acesso a esse 'bem cultural', demonstrando que Cida pautou-se no valor da equidade de direito ao acesso.

Nesse sentido, entendemos que mecanismos decisórios, tal como a participação (ou não) das professoras de IC na elaboração do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da escola onde atuam, fazem parte da política linguística local em ação. Por outro lado, as contribuições do corpo docente da UEG na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, flexibilizando a realização do estágio supervisionado no EFI, também fazem parte das políticas curriculares locais para a formação de professores de línguas, assim como translocais devido ao caráter multicampi da UEG, e consequentes alterações nos PPC em outras unidades universitárias (UnU). A decisão da Cida, em 2006, de iniciar a oferta do ensino da LI nos anos iniciais, assim como outras decisões e ações, fazem parte do que denominamos políticas (linguísticas e curriculares) locais em ação, conforme a Figura 13.

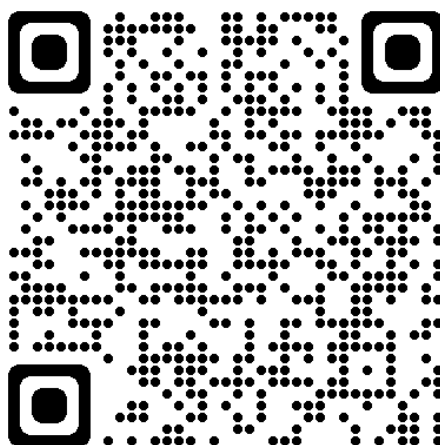
Figura 13: Conjuntura das políticas locais em ação

Fonte: a autora

Com nosso olhar voltado para a conjuntura nesta configuração local das políticas locais em ação, começamos as análises dialógicas dos discursos que emergem das vozes sociais que constituem as narrativas de Cida, lembradas durante a entrevista que fizemos com ela no dia 15/04/2019, e do Fernando, na entrevista realizada no dia 26/06/2019, cujos objetivos eram analisar os signos ideológicos latentes nos discursos e elucidar as motivações entremeio à realização das políticas locais.

Apresentamos, nesta seção, nossa representação das políticas locais insurgentes que desejamos discutir, construir e cocriar: fluídas, maleáveis, sensíveis aos movimentos propelidos por pequenas ações, discursos e decisões. Estas são análogas às ondas transversais provocadas nas águas quando movimentamos sua superfície, com uma pedrinha, por exemplo (Figura 14), no movimento de onda que se propaga a partir do ponto do lançamento, até as margens, em oposição à nossa representação anterior (seção 1.5), de políticas rígidas na figura do muro de pedras que não sofre efeitos no contato, conforme acontece com a superfície líquida.

Figura 14: Movimentos das políticas cocriadas na conjuntura local



Fonte: a autora

Na próxima seção, analisamos a materialidade concreta nos discursos, buscando compreender os elementos que motivaram as decisões que concretizam a oferta do EIC, nas doze escolas da rede municipal de Inhumas, que atendem 2567 crianças, de 1º a 5º ano no EF. Apresentamos trechos completos dos diálogos levando em conta aspectos da vida do discurso, ao mesmo tempo em que analisamos a materialidade linguística, em concordância com Bakhtin (2011).

A ancoragem de análise do Círculo de Bakhtin nos permite desenvolver um modo dialógico de compreensão não cartesiano, na medida em que não há neutralidade nas nossas seleções de enunciados e nem nas análises, entremeadas das ideologias e discursos que nos constitui. As relações que compõem as histórias docentes das agentes e os diálogos travados são permeados por nossos horizontes avaliativos. Dito isso, reiteramos que os objetos nos trechos que seguem não são dados ou coletados: eles são expressivos, responsivos e construídos na relação dialógica (BAKHTIN, 2016).

3.2 "FOI UM CASAMENTO, FOI UMA FUSÃO DE IDEIAS BOAS": MEMÓRIAS DOS MOVIMENTOS DA ONDULAÇÃO NAS ÁGUAS DAS POLÍTICAS LOCAIS

O excerto que compõe a epígrafe deste capítulo, e que transcrevemos novamente a seguir, faz parte das transcrições da entrevista realizada em 2019, mas que remete temporalmente ao cronotopo da implementação do EIC em Inhumas

(2006), por meio das memórias de Cida. Você deve estar se perguntando por que escolhemos exatamente esse trecho para iniciar nossas discussões. Como boas freirianas que consideramos ser, não podemos deixar de apontar que sentir-se “mais realizada” e “mais feliz na educação” nos diz muito sobre a professora Cida, idealizadora da implementação do EIC, na rede municipal de Inhumas.

Excerto 1:

[E]sses projetos que **me fizeram**⁷⁸ ser uma pessoa assim//mais//mais feliz na educação, porque eu sempre **tive** um grande encantamento com a educação //sempre **acreditei** muito no indivíduo a ponto de achar que cada um aprende em tempo e em ritmos diferentes. Mas só que com oportunidades boas todos conseguem aprender mais e com mais intensidade e com mais qualidade e com mais quantidade de pessoas, aprendendo mais. Esse projeto **foi** um dos que **me fez** sentir gente, sentir feliz, esse projeto. (CIDA, 2019. Entrevista, p.13, linhas 507-513).

Quando Cida relembra os projetos que a “*fizeram] sentir gente*”, atentamo-nos não somente à temporalidade expressa nas suas falas, mas também diretamente aos valores, ao posicionamento axiológico (BAKHTIN, 2011) do que significa, para Cida, se “sentir gente”. Relacionamos o discurso de comprometimento com a educação, a alegria e a boniteza que fazem parte do processo de busca de “ensinar e aprender” que provocou o movimento inicial da implementação de uma política linguística de ensino de língua estrangeira em Inhumas. Cida sempre teve “*um grande encantamento com a educação*” e isso ela deixou evidente durante a entrevista, quando nos contou também de sua relação de encantamento com falantes de inglês, especificamente crianças pequenas do seu convívio familiar.

Da posição enunciativa onde se encontra, na materialidade do enunciado da Cida, o advérbio “sempre,” repetido duas vezes, “*eu sempre tive um grande encantamento com a educação //sempre acreditei muito no indivíduo*” traz um sentido de continuidade, como ideias que vinham sendo cultivadas no interior da professora que via a educação como uma possibilidade para o indivíduo. É possível afirmar que essa é a tomada de posição da então secretária da educação, que é determinante na história que contamos e nos movimentos subsequentes à sua decisão, evidenciando a constituição da ideologia da professora Cida, que é, conforme definida por Voloshinov (1930) “[...] todo o conjunto dos reflexos e das interpretações

⁷⁸ Escolhemos destacar as marcações temporais no decorrer dos excertos discutidos neste ato, para guiar você na nossa trajetória tempoespacial da história da implementação do EIC, em Inhumas.

da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (VOLOSHINOV, 1998 apud MIOTELLO, 2020).

Voltando nosso olhar para o contexto cronotópico local, quando a decisão foi tomada, analisamos os dizeres da Cida, capturando da entrevista o excerto que evidencia a sua tomada de consciência de que as crianças das escolas públicas eram excluídas da oportunidade de aprender a LI.

Excerto 2:

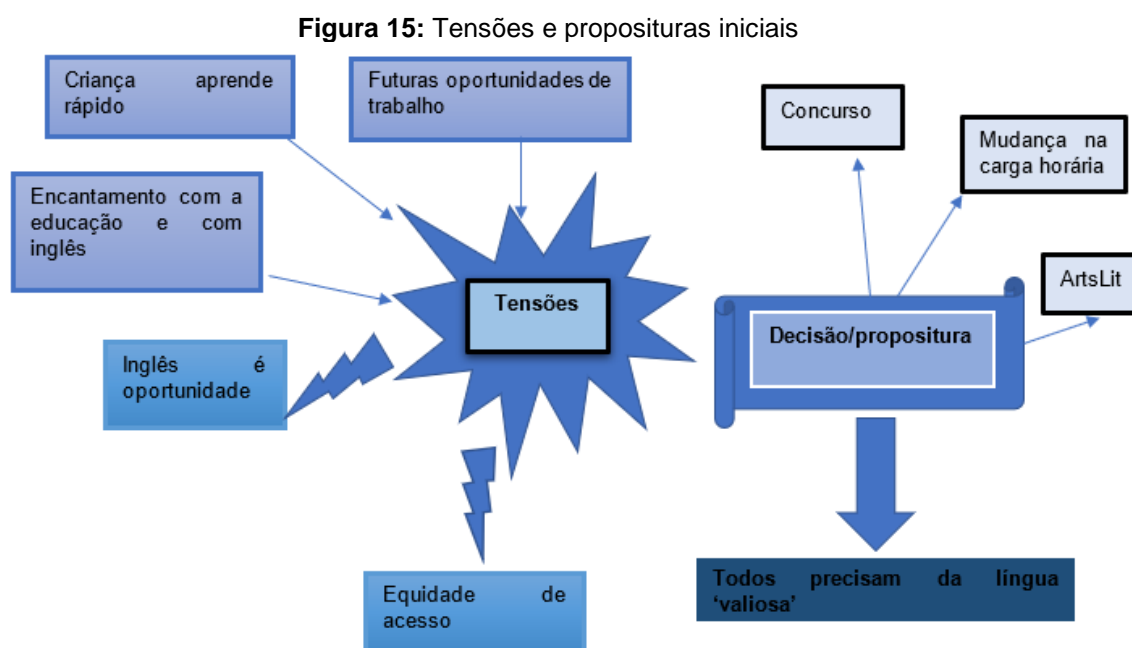
[...] [E]u **sempre fiquei** preocupada com a situação. **Na época que era diretora, era secretária da educação.** Trabalhar nesse projeto... e não sabia a mesma quantidade de facilidade no Inglês que minha sobrinha de 3 aninhos tinha então eu achava isso incrível, a facilidade de aprender. Então isso **me forçou** a dar oportunidade para essas crianças que não tem oportunidade de estar pagando uma escola como a *Aim* do Daniel, não tem oportunidade de estar pagando professor particular, então **eu investi** nessa situação. (CIDA, 2019. Entrevista, p. 10, linhas 392-399).

A tensão que identificamos nos trechos “*eu sempre fiquei preocupada com a situação*” e “*isso me forçou a dar oportunidade para essas crianças que não tem oportunidade de estar pagando uma escola*” está permeada pela ideia de que aprender inglês é uma oportunidade. No trecho destacado, podemos identificar que o sentido de “*investir*” na educação linguística das crianças porque estas demonstravam “*facilidade*” com o inglês favoreceu a implementação do ensino de LIC em Inhumas. A professora que acreditava na educação e no potencial de aprendizagem das crianças ocupava a função que tinha poder decisório e, apoiada pelo gestor municipal, decide por “*investir nessa situação*” e de oferecer “*oportunidades*”; discurso atravessado por horizontes axiológicos que reforçam e reificam o papel do inglês no cenário econômico e sociocultural (MELLO, 2013; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2019).

A escolha lexical de Cida para se caracterizar como ‘preocupada’ associada ao advérbio ‘sempre’ nos remete ao que Rajagopalan (2013c, p. 39) acerca da intervenção da agente da política linguística em “alterar um estado de coisas que o agente *observa* e com o qual ele/ela está em desacordo.” Acreditar “*no potencial das crianças*” e que elas “*têm uma facilidade maior na aprendizagem*” são observações enunciadas no excerto 2, que nos aponta a posição enunciativa (BAKHTIN, 2011) marcada por horizontes valorativos que constituíam a então secretária, no contexto cronotópico anterior à decisão. Tais percepções acerca da

“facilidade” com que as crianças aprendem inglês aparecem em outras pesquisas acerca do EIC (SANTOS, 2005; ASSIS PETERSON; GONÇALVES, 2001; ROCHA, 2006).

Entendemos que “dar oportunidade para essas crianças que não tem oportunidade de estar pagando uma escola” é a escolha mais ética no ponto de vista da professora Cida e foi a propositura inicial em resposta à tensão que apontamos na fala da Cida. Na sua fala, ela afirma que “isso” – ver a facilidade de crianças para falar inglês e saber que as de escola pública não tinham acesso – **a forçou** a decidir, apontando para um dilema ético (EGIDO, no prelo b), pelo desejo de justiça social, da equidade de oportunidades para todas as crianças, provocando os movimentos iniciais que estabeleceram as políticas linguísticas e curriculares locais, conforme mostramos na Figura 15.



Fonte: a autora

No breve histórico a respeito da implementação das políticas públicas que fizemos na seção 1. 7, nas formas das leis brasileiras (LDB, 1996; 2017, BNCC, 2017, Parecer CNE/CP, nº 22/2019), buscamos evidenciar a desigualdade nas relações de poder entre aqueles que elaboram as leis e aqueles que se beneficiam (ou não) delas. Cabe aos decisores (agentes em torno de partidos políticos e legisladores) definirem como e quanto o governo irá investir nessa etapa tão importante de desenvolvimento humano da população brasileira (TONELLI; ÁVILA,

2020; MAGIOLO; TONELLI, 2020). Tais decisões normalmente giram em torno de interesses próprios e agendas neoliberais, de acordo com a realidade política partidária e não em torno das necessidades reais da população; problematização que trazemos para apontar se a população tem sido representada democraticamente, isto é, se os interesses da maior parte da população estão sendo observados.

É nesse ponto que evidenciamos o papel decisório individual da ex-secretária Cida no enunciado na epígrafe do presente capítulo, que com o ideal do “*encantamento pela educação*” e a consciência da “*oportunidade boa para todos*”, com base nas observações e valores pessoais de que as crianças têm “*facilidade de aprender inglês*” e de que “*o inglês dá oportunidades*”, realizou o movimento inicial da implementação do EIC em Inhumas em 2006.

Enquanto isso, nesse “contato” entre o plano traçado nos documentos (BRASIL, 1996; 2015; 2017; 2019) oficiais⁷⁹ – (o muro rígido que não muda), que não prevê nem organiza o EIC – e as agentes, o que acontece depende quase exclusivamente da **nossa**⁸⁰ atuação ‘sobre as políticas. Entendemos que as micro decisões tomadas pelas agentes nas relações diárias vivenciadas no chão da escola agem como forças centrípetas e centrífugas, que refletem e refratam as políticas linguísticas e curriculares. A concretização das políticas depende, em parte, da conscientização das professoras acerca da importância e da força do seu agir, uma vez que elas são as responsáveis por resolverem as situações no momento em que surgem na sala de aula, e não estão previstas em nenhuma lei ou código.

Nesse sentido, corroboramos Ball (1994, p. 18) que afirma que políticas “são intervenções textuais na prática⁸¹” e, conseqüentemente, apresentam problemas às suas agentes a serem resolvidos no próprio contexto, uma vez que é na escola – assim como nos corredores das escolas onde se questionam as decisões, nos gabinetes municipais onde se tomam as decisões, nas casas das crianças onde se colocam em prática ou não as decisões, nos programas de formação continuada de professoras onde se coconstroem possibilidades – que toda a política vai (ou não) ser colocada em prática.

⁷⁹ Por documentos oficiais aqui nos referimos à LDB (BRASIL, 1996), à BNCC (BRASIL, 2018) e aos Pareceres do CNE (BRASIL, 2015; 2019) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

⁸⁰ Esclareço o uso do dêitico “nossa” quando me implico no discurso por acreditar que faço parte dos agentes que atuam diretamente sobre as políticas.

⁸¹ No original: “*Policies are textual interventions into practice*”.

Optamos por dialogar acerca das políticas com outras pesquisadoras nesta seção por entendermos, assim como Rajagopalan (2013a, p. 146), que “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões importantes no que tange às políticas educacionais de forma geral”. Concordamos com o autor e reiteramos que, especialmente no que diz respeito à escolha pelo ensino do inglês e não outra língua, reverbera diretamente na tomada de outras decisões relacionadas às políticas educacionais. O autor também insiste que considera o ensino de línguas como um “desdobramento da política linguística posta em prática num determinado país” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 50).

Essa ‘política linguística posta em prática’ não ocorre em todos os municípios e se dá de forma irregular e desorganizada, sem muita preocupação com aspectos que consideramos essenciais para o seu bom andamento tais como: sensibilização da comunidade acerca das possibilidades de desenvolvimento para as crianças que têm o EIC, formação de professoras para atuar nesse contexto, foco nas relações entre as professoras de inglês e as demais professoras das escolas, incentivo à criação de material didático local e situado, dentre outros que discutiremos no decorrer da tese.

Nesse sentido, enfatizamos que a educação linguística (em inglês) na infância não encontra diretrizes ou previsão nas leis brasileiras ainda, ao passo que no contexto local tem se orientado pelo Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019), desde 2019. Antes disso, a atuação das professoras se pautava nas suas vivências anteriores como alunas ou como professoras, quase sempre inexistentes nos anos iniciais do EFI (SANTOS, no prelo), nas experiências docentes no decorrer da educação inicial e demais lentes construídas por intermédio de outras experiências de formação ou não. As professoras que trabalham com a educação linguística na infância não foram “formadas” para tal fim, nos cursos de currículos tradicionais (i.e., que não se atualizaram acerca da ELI). No entanto, são dragadas pelo vórtice da situação coletiva na qual estão envolvidas e reagem atuando com comprometimento, agência e criatividade, na maioria das situações, conforme elucidamos nas análises no capítulo 4.

De volta às nossas análises, ao ser indagada: “*Você acha que a gente pode afirmar que a política municipal de educação ela teve esse momento da língua inglesa a partir de um interesse pessoal seu que motivou?*”, Cida nos transporta para 2006, na construção do seu discurso sobre a parceria com outras pessoas, as quais

também tinham o mesmo desejo que ela, ou seja, de mais pessoas falando inglês, de mais acesso ao inglês por mais crianças – com base na percepção pessoal de que crianças têm mais facilidade para aprender e falar inglês “ –*foi possível devido às visões nossas*” e opiniões em comum:

Excerto 3:

[...] eu penso que // esse projeto **foi** possível devido às visões nossas, de todos nós porque se o prefeito **falasse**: “Não te autorizo a fazer!”, se não **existisse** a parceria com a escola do Daniel, se não **existisse** a parceria com a Universidade dos Estados Unidos. Então eu penso que não é “eu”, mas “nós”. Tenho a impressão que **foi** um casamento, **foi** uma fusão de ideias boas, que somos muito abençoados nessa fusão de ideias boas de todo mundo. Que todo mundo querendo a mesma coisa, todo mundo buscando [...] (CIDA, 2019. Entrevista, p. 14, linhas 543- 549).

Neste trecho da entrevista de Cida, notamos as diversas vozes sociais (BAKHTIN, 2011) que se materializam no seu discurso, ao retratar a decisão política da implementação: a voz do prefeito, a voz da instituição americana, a voz do Daniel. Vozes que vão além do “eu”, em uma analogia à união ao comparar com um casamento, “*uma fusão de ideias boas*” de “*todo mundo querendo a mesma coisa*”. Destacamos, assim, a percepção de decisão movida pelo interesse mútuo contido na parceria, no casamento, na fusão, que expressam o envolvimento de diversos ‘agentes’ nessa ‘história’ inhumense que retratamos neste estudo. Por outro lado, notamos que há uma idealização e um certo “*encantamento*” (mencionado na fala de Cida) em relação à presença e à parceria com a universidade dos Estados Unidos, que, para nós, materializa posições discursivas associadas à ideologia da superioridade do inglês e à supervalorização do falante nativo, perceptíveis em outros enunciados das professoras (nas análises dos excertos 10, 11, 12 e 13).

Entendemos que o processo (e a falácia) da globalização se estende mais a alguns contextos do que a outros, conforme discutem Rizvi e Lingard (2000). Consideramos a globalização como um engano por se configurar como um processo dito acessível a todos sujeitos de forma homogênea, quando reconhecidamente é uma criação da economia capitalista que cria um sentido de competitividade entre os povos, enquanto as desigualdades (sociais, econômicas e culturais) se acentuam (PENNYCOOK, 2007; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007; 2018; SABOTA, 2021; SANTOS, 2007; MELLO, 2013). Em relação às políticas educacionais, esses efeitos são mediados pelos Estados-nação e, segundo Lopes (2004), determinadas

modalidades da educação são mais suscetíveis a esses efeitos do que outras, no mesmo país, em virtude da proximidade com a economia.

O que moveu Cida a pensar no ensino de LIC em 2006? Em outros municípios, a educação linguística na infância por meio do inglês ou outro idioma tornou-se realidade também, como nos relatam Santos (2005), Tanaca (2017), Gini (2017), Ávila (2019) e Silva (2019), por exemplo. Apesar de não haver políticas públicas que contemplem e/ou organizem o contexto do ensino de línguas estrangeiras no EFI, nas escolas públicas, alguns municípios oferecem essa “*oportunidade*” para as crianças, conforme nos lembra Cida.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº: 2/2020 (não homologado ainda) estabelece diretrizes nacionais para a educação plurilíngue, buscando regulamentar o que tem sido denominado “educação bilíngue” nas escolas brasileiras. No entanto, o órgão não inicia qualquer discussão no sentido de regulamentar o cenário do EIC, que já acontece sem legitimação ou direcionamentos oficiais. No que tange à educação linguística na infância, no âmbito das escolas públicas, reiteramos as afirmações de Ball (1994) que, de certa forma, nos indicam que os movimentos realizados em sala de aula, nas decisões de professores, na atuação de diretores que assumem os riscos de proverem seus alunos com o ensino de uma LE, das secretarias de educação municipais que decidem adotar a LI como a LE moderna recomendada do município – com ou sem formação continuada para seus professores – são ações que coconstroem as políticas linguísticas e curriculares locais (mesmo que não planejada) e portanto em ação. A afirmação do autor de que “nós não ‘sabemos’ o que nós dizemos, nós ‘somos’⁸² o que dizemos e fazemos” (BALL, 1994, p. 22) nos remete à fala da professora Cida (excerto 4), quando ela destaca o papel da “*sociedade*” no “*acontecimento*” das políticas públicas, tensionado na relação com falar a ‘segunda língua’:

Excerto 4:

[E]u penso assim que as políticas públicas elas acontecem de acordo com a realidade de cada local, de cada região. Nós sabemos que // os espaços mais desenvolvidos são onde a sociedade é capaz de buscar com maior interesse de correr atrás de seus objetivos, de lutar pelos seus direitos, como diz esse termo, que nós brasileiros não sabemos cobrar// Cumprir nossos deveres e cobrar nossos direitos de fato. Então eu vejo assim aquelas pessoas, aquela sociedade que consegue cobrar mais, de correr atrás dos seus objetivos, correr atrás do seu exemplo de cidadão// de cidadão pleno. Então eu vejo que ali aquele espaço desenvolve melhor. Então eu vejo assim nossa

⁸² No original: “*We do not ‘know’ what we say, we ‘are’ what we say and do*”.

parceria nós todos juntos com o mesmo objetivo, com a mesma vontade de querer ver o outro crescer, ou aluno crescer ou professor crescer, sendo cidadão pleno, porque *a segunda língua **nessa época** aí já era uma questão de coisa cotidiana, e **nessa época em 2007***! e até hoje tem municípios que não! Que acha que é perda de tempo gastar, quem quiser aprender a outra língua que pague separado. (CIDA, 2019. Entrevista, p.14, linhas 550-562)..

No trecho destacado em itálico, a professora traz no bojo de sua fala discursos que naturalizam a questão do ensino de uma “segunda língua” no momento da decisão pela implementação em Inhumas. Com o uso da expressão “*nessa época*”, a professora nos indica um tempo-espaço indissociável (BAKHTIN, 2018a) no início da oferta do inglês como disciplina em Inhumas “*já era uma questão de coisa cotidiana*”. Percebemos na fala de Cida vozes da naturalização do inglês como algo ‘cotidiano’, do qual discordamos, uma vez que, a aprendizagem tanto do inglês quanto de outros idiomas continua sendo visto como um bem cultural valioso (LIN, 1999) ou ‘um artigo de luxo’ (COSTA, 2007), e não acessível às populações de todas as classes sociais (ROCHA, 2006; ROCHA; LIBERALI, 2017).

Não podemos nos esquecer da complexidade do cronotopo (anterior a 2006) que constituiu as vozes da ex-secretária da educação. Há, na fala da professora, vozes da parceria e da tentativa de legitimação dos direitos das crianças das escolas públicas a uma educação linguística que “*até hoje tem municípios que não*” reivindicaram ‘seus direitos’. Ao associar a “cidadania plena” ao crescimento possível por aprender uma segunda língua, Cida evidencia a posição axiológica que enxerga o inglês como o signo ideológico que ainda hoje carrega o significado hegemônico de idioma relacionado ao sucesso, às oportunidades e ao crescimento. Notamos, mais de uma vez, vozes atravessadas pela globalização, pelas ideologias que percebem o processo da hegemonia do inglês como naturais, e até necessárias para todos os sujeitos. Há inclusive uma voz que aponta que o crescimento do aluno e do professor está relacionado ao conhecimento do idioma hegemônico, posições axiológicas que marcam o **status do inglês na sociedade** inhumense.

A percepção da professora Cida sobre as políticas públicas vai ao encontro do que Ball (1994) e Rizvi e Lingard (2010) defendem: política é aquilo que é feito na prática, enunciado ou não, pois a política além de texto e ação, é o que se tem em mente fazer. Cida relaciona o desenvolvimento da sociedade em geral à sua capacidade de “*lutar por seus direitos, saber cobrar e correr atrás de seu exemplo de cidadão*”. A professora que implementou o ensino de IC na rede municipal, fazendo

alterações na grade curricular reduzindo 45 minutos de aula das professoras pedagogas e redistribuindo para o inglês, e realizou o concurso⁸³ que admitiu professoras graduadas em Letras para assumirem estas aulas, questiona a visão de outros gestores que “*acham que é perda de tempo gastar*” com a aprendizagem de outra língua para as crianças. Nesse enunciado, podemos inferir que, em 2006, ao assumir a secretaria municipal de educação, a agenda política daquela gestão estava aberta às decisões e projetos que favoreceram a inclusão das crianças da rede pública às oportunidades que em tantos municípios é fator excludente na educação básica (ROCHA, 2012).

De acordo com os enunciados de Cida, a implementação do EIC envolve a vontade política e governamental, resultado discutido também no estudo de Vicentin (2013), que afirma que, por esse motivo, nada garante o sucesso da implementação. Cida também reforça a relevância das parcerias com outros eixos da sociedade (professora e universidade, por exemplo) com interesses em comum. Para ela, as políticas devem ter um olhar mais local/regional, atendendo às demandas e necessidades da sociedade. A ex-secretária ainda enfatiza outros aspectos, que geralmente são esquecidos ou não recebem a devida atenção, os quais são o envolvimento pessoal, a emoção e o “*sentir-se feliz*” com as decisões políticas, atravessadas por um senso de justiça social para com as crianças excluídas das oportunidades; além de um ‘encantamento’ com a educação e acreditar que ela pode transformar as pessoas, e a sociedade.

Entretanto, as análises indicam que ideias hegemônicas e naturalizadas em relação ao inglês, constituem os horizontes axiológicos e avaliativos da Cida nas suas vivências com outras agentes no convívio nas escolas. A decisão de Cida, amparada politicamente por outras instâncias locais, ao implementar o EIC e ter desestabilizado os cronotopos desta comunidade desde então, tem consequentemente afetado a educação linguística na infância em Inhumas, assim como a formação de professoras no contexto inhumense. Ao nosso ver sua decisão tem impactado, para além do local, reverberando translocalmente, após as alterações no PPC do curso de Letras da UEG Inhumas, do regulamento do estágio supervisionado, que foram realizados também em outros Câmpus da UEG, em outros municípios, a partir das alterações originadas em Inhumas.

⁸³ Edital no Anexo A.

Nesse âmbito, trazemos, a seguir, análises de enunciados que trazem para o centro algumas das tensões que, neste estudo, causaram/causam movimentos por meio das proposituras, que afetaram/afetam os espaços onde a ELI acontece, em Inhumas, e cocriam as *políticas locais insurgentes*, termo que cunhamos para esta investigação e que será aprofundado nas próximas seções.

3.3 “DE REPENTE VEM E MUDA TUDO, COMO QUE FICA?” O STATUS DO INGLÊS NA VIDA E NA ESCOLA; AS PEDRINHAS QUE MOVIMENTAM A FLUIDEZ DAS POLÍTICAS

Um das tensões que provocou as ‘ondulações’ nas políticas locais foi o questionamento, por parte de coordenadoras e professoras pedagogas das escolas municipais de Inhumas, acerca da importância, validade e até necessidade desse direito à educação linguística (em inglês) já adquirido pelas crianças das escolas públicas de Inhumas, no contexto cronotópico de 2018. No excerto 5, que analisamos a seguir, Fernando deixa transparecer algumas tensões, relacionadas ao status do inglês na escola por meio do não-dito (VOLÓCHINOV, 2021), quando aborda o “*diagnóstico*” realizado no momento que ele iniciou sua gestão. A escolha pela adjetivação “*exitosas*” (o dito) leva imediatamente a proposição de ‘reformulação’, da qual inferimos que houve uma avaliação valorativa de que o inglês não estava sendo uma ação “*exitosa*” (não-dito). Segundo o SE, um dos agentes desta história, após o “*diagnóstico de ações necessárias, ações exitosas*” houve a decisão de “*fazer uma **reformulação**, dar uma nova dinâmica inclusive com coordenação própria pra língua inglesa*”. A partir deste desejo de “*reformulação*”, apontamos indícios das proposituras que desencadeiam movimentos de mudanças nas políticas locais:

Excerto 5:

Fernando: Professora Giuliana, **quando nós aqui chegamos em outubro de 2017**, foi feito um diagnóstico de ações necessárias, ações exitosas, daquilo que vinha sendo desenvolvido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Muito bem, dentre esses vários pontos que foram observados, está a questão de como estava sendo ministrada a Língua Inglesa nesse momento no ano de 2017, e também 2018 e chegamos a conclusão da necessidade de fazer uma **reformulação**, dar uma nova dinâmica inclusive com coordenação própria pra Língua Inglesa dentro da nossa estrutura enquanto Secretaria Municipal de Educação. Veja o encontro disso [no primeiro semestre de 2018, na conversa inicial a pedido da pesquisadora], a

senhora Professora, da sua tese de Doutorado⁸⁴ tendo Inhumas como fonte da sua pesquisa, é, implantação e o êxito da Língua Inglesa nas séries iniciais. Então eu acho que uma convergência de boas ideias ou de convergem no sentido da implantação e da efetividade daquilo que tá sendo ensinado, da Língua Inglesa dentro da rede municipal. Acho que essa foi a principal motivação da gente poder avançar no ensinamento do aprendizado da Língua Inglesa na nossa rede municipal.

Giu: Ok. E// e a sua opinião pessoal que que você acha de que forma que a Língua Inglesa contribui com essas crianças você acha que isso é eficaz você considera que é válido continuar com a Língua Inglesa para as crianças nessas séries iniciais?

Fernando: Professora é// Não teria como eu não acreditar que continua sendo válido essa experiência que está sendo desenvolvido pela Secretaria da Educação ao mesmo tempo que houve um planejamento no ano de 2018 pra execução em 2019 no meio dessa execução nós observamos também dificuldades, gargalos, e com isso nós estamos inclusive aqui discutindo como que nós vamos procurar sanar essas questões que foram observadas no primeiro semestre do ano letivo do ano de 2019. Para o segundo semestre nós entendemos a importância do aprendizado da Língua Inglesa como uma língua universal e essa oportunidade está sendo disponibilizados aos nossos alunos da rede pública da primeira fase. Por outro lado, nós sabemos também e alguns **inclusive professores, comungam da opinião de que esse é um esforço que talvez não tenha o resultado adequado porque existe um déficit numa parcela muito expressiva dos nossos alunos do aprendizado no tempo certo, das matérias básicas português a matemática como ponto de partida.** Então com esses obstáculos, implantar a Língua Inglesa qual a razão disso? Mas é algo que já existia no contexto do município, **a nossa contribuição tem procurado ser no sentido de fazer isso ganhar uma maior efetividade** se isso vai ser exitoso ou não é uma caminhada que ainda não foi concluída. Contamos muito com a ajuda da senhora, da nossa equipe, dos nossos professores da Língua Inglesa, que são professores concursados no município// cabe ressaltar que o município tem esses professores, então nós temos que de fato **usá-los** da melhor forma possível sobre o ponto de vista do aprendizado e daquilo que está previsto hoje dentro do nosso currículo para o município de Inhumas. (FERNANDO, 2019. Entrevista: p.19, linhas 754-795).

Ao questionarmos o SE acerca de sua opinião sobre a validade do EIC em Inhumas, Fernando nos dá indícios de, pelo menos, outras duas vozes sociais que atravessam seu discurso. Ouvimos a voz institucional da entidade onde Fernando atua, de olho nos interesses da gestão municipal, nos mostrando sua posição enunciativa mergulhada na ideologia neoliberal, no uso da expressão “*usar*”, no sentido de que há um investimento na efetivação por meio do concurso público, o que gera uma expectativa relacionada à atuação das professoras no trecho “*que o município tem esses professores né então nós temos que de fato “usá-los” da melhor*

⁸⁴ Realizamos, no dia 07/01/2022, o retorno para as agentes que coconstruíram as discussões aqui propostas. Em um encontro presencial, apresentamos os resultados finais das análises envolvendo o contexto cronotópico de Inhumas. O encontro foi gravado para possibilitar que as sugestões fossem incorporadas à versão final desta tese.

forma possível.” Nesse “balaio de vozes” (FARACO, 2009, p. 84) nos dizeres do SE encontramos as vozes de coordenadoras, de diretoras e de professoras de outras áreas preocupadas com as demais disciplinas do currículo dos anos iniciais, conforme observamos em “*por outro lado nós sabemos também e alguns inclusive professores comungam da opinião*”, referindo-se a uma naturalização de que há uma sequência de aprendizagens comuns a todas as crianças, com maior enfoque “*das matérias básicas português a matemática como ponto de partida*”.

Nestes discursos [*de que esse é um esforço que talvez não tenha o resultado adequado porque existe um déficit numa parcela muito expressiva dos nossos alunos do aprendizado no tempo certo, das matérias básicas português a matemática*], há ecos de outras vozes de sujeitos que atuam na educação básica, como geradoras de tensões entre as professoras de EIC e as demais professoras, e as gestoras das escolas. Entretanto, ele reconhece a necessidade de atender às expectativas do coletivo, assim como em promover melhores relações entre a SME, as professoras e as escolas. Ele menciona também a percepção da “*necessidade de fazer uma reformulação, dar uma nova dinâmica inclusive com coordenação própria pra Língua Inglesa*”, que entendemos como duas proposituras advindas das tensões enunciadas e mediadas, que configuram movimentos de cocriação das políticas locais em ação e que implicam na tentativa de resignificação das relações na escola.

É nesse movimento maior que mergulhamos para responder a uma das nossas perguntas, qual seja: *Como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças?* Por políticas locais nesta pesquisa, entendemos que são os enunciados, os atos, as escolhas e as decisões individuais e coletivas, que nas relações entrelaçadas na extensão provocam movimentos múltiplos que refletem e refratam embates, tensões, crenças, e proposituras discursivizadas envolvendo o status do inglês (local e translocal), a educação linguística crítica na infância e a *de-formação* docente para o ensino de inglês com crianças, resignificando as interações entre a comunidade local, as escolas e a universidade.

Quando observamos a esfera de produção, circulação e recepção dos enunciados concretos, primeira etapa na análise dialógica Bakhtiniana, é possível compreender a preocupação da Giu com as instabilidades relacionadas à oferta de EIC, percebidas no excerto 6. O encontro do dia 17/10/2018, portanto o primeiro gravado e transcrito, ocorreu no mesmo dia em que houve a reafirmação da parceria

entre a ação extensionista EFK da UEG Câmpus Inhumas com a então gestão da Secretaria de Educação de Inhumas. Além da professora formadora Giu, esta reunião contou com a participação da diretora da UEG Inhumas, do SE Fernando e da coordenadora do inglês no município A1, gestores em 2018. Nessa reunião, as preocupações em relação à resistência de algumas escolas em dar continuidade à oferta do EIC foram expostas por ambos os representantes da secretaria de educação. A parceria em prol da formação docente, que já ocorria desde 2014, foi reforçada neste dia com intuito de “*reformulação*”⁸⁵ do EIC, na relação direta com as professoras de inglês, na propositura da ação de extensão com foco na formação continuada, e nas discussões sobre as políticas locais.

O encontro com as professoras de EIC de Inhumas foi realizado nas dependências da UEG Inhumas, na sala do projeto EFK, com a participação de nove agentes, sendo quatro professoras de EIC do município, duas bolsistas do projeto EFK (graduandas do curso de Letras), a coordenadora de inglês do município, a professora do EFK e a professora formadora. O excerto transcrito de onde analisaremos diversos trechos compõe o corpus gravado em áudio da reunião inicial, em que conversávamos sobre as dificuldades encontradas pelas professoras nos contextos onde cada uma atuava, os desafios e tensões nas relações com as equipes gestoras nas escolas, com as professoras regentes dos anos iniciais e algumas percepções de cada uma acerca da reafirmação da parceria para a realização de encontros mensais ou bimestrais, para a “*reformulação*” proposta e encaminhada pelo SE. Para esse encontro, planejamos ouvir as dúvidas, os anseios e os desafios das professoras, além de iniciarmos os diálogos acerca da escolha de livro didático ou a produção de material didático próprio. Arelado a esses diálogos estava considerar o apoio que a secretaria poderia fornecer. Ao final deste encontro, as professoras responderam a um formulário, em que compartilharam seus sentimentos, impressões e marcas que o encontro inicial provocou. No mesmo instrumento, apontaram temáticas que gostariam que tratássemos nos próximos encontros.

Rafaela, Átila, Lisbela e Giu, no excerto 6, em seguida, dialogam face-a-face, porém, o diálogo, no sentido do Círculo que aqui nos interessa, é esse espaço onde observamos o processo de interação das vozes sociais, e das forças em embate nas tensões. Entendemos alguns dizeres analisados na interação como proposituras,

⁸⁵ Escolha lexical do secretário Fernando para denominar o propósito dos encontros realizados na ação de extensão.

que consideramos parte da criação ideológica, uma vez que no excerto 6, identificamos as três dimensões percebidas por Bakhtin (1981, p. 276): a) todo dizer se orienta para o “já dito”, ou seja, é uma réplica; b) todo dizer é orientado para a resposta, ou seja espera uma réplica e c) todo dizer é internamente dialogizado, articulando múltiplas vozes sociais em encontro e confronto.

O encontro teve a duração de duas horas e, ao final, definimos que a A1⁸⁶ levaria ao SE os anseios das professoras acerca do material didático e sua possível aquisição ou confecção. Ao olharmos atentamente seus enunciados, a intenção (mencionada três vezes) é que a iniciativa “*não se perca no caminho*”, para, em seguida, apontar “*a questão de lidar diretamente com políticos, com governantes*”, atribuindo assim sentido à relação com os governantes, que pode ser um diferencial para o EIC não se “*perder*”, ou não atingir a intenção de ‘atender’ e ‘beneficiar’ as centenas de crianças da rede. Esta análise nos parece um diferencial, quando discutimos a realização de políticas locais em ação: a construção e manutenção de boas relações entre as esferas decisórias “*políticos e governantes*” e as professoras que ao longo dos 15 anos de realização da oferta do EIC, mantiveram as crianças de Inhumas “*na frente*”, aparece como uma das interações cuidadosas que precisamos cultivar, se o intuito é a continuidade da oferta do EIC.

Por outro lado, um dos sentidos que podemos observar no enunciado da Giu está atravessado pela percepção da competição em ter (ou não) a oferta do EIC, associando o EIC à vantagem no trecho “*Inhumas tá na frente*”, que novamente vem à tona na entrevista com o Fernando (no excerto 8). Identificamos, também no discurso da Giu “*Inhumas tá na frente*”, ecos de um discurso ideológico que gera a reificação da representação do inglês como fator de competição no mercado globalizado (SANTOS, 2005; PICANÇO, 2013; GARCIA, 2011; MELLO, 2013; SECCATO, 2016) onde vivemos. A representação do inglês de forma reificada será retomada mais adiante, nesta subseção, a partir de outros excertos. Isso reforça as reflexões do Círculo de Bakhtin acerca da heterogeneidade no discurso, além de demonstrar que diferentes vozes permeiam o interior dos enunciados das agentes e tais “vozes sociais se chocam dialogicamente” (PICANÇO, 2013, p. 27), conforme apontaremos ao final deste capítulo.

⁸⁶ A1 é uma das agentes que, apesar de concordar com a participação na pesquisa, assinando o TCLE, não escolheu seu nome fictício, conforme o quadro na seção 2.5.1, e não permaneceu na Rede ELI pois foi designada para outra função.

No excerto 5, os enunciados de Fernando ressoam vozes (vindas das gestoras e outras professoras), que por meio do não-dito (VOLÓCHINOV, 2021), apresentam a insatisfação em relação à forma como o inglês vinha sendo realizado, dando indícios do status não tão ‘popular’ do EIC nas escolas. Relacionamos as análises do excerto 5 às análises do excerto 6, para mostrar o imbricamento das tensões associadas ao status do inglês e reiterar as instabilidades nas políticas de oferta de EIC. Traços que apontam para o status sem “*muita moral*” e desacreditado do inglês na escola, “*porque não é uma disciplina que reprova*”, indicando a forma como o inglês é visto nas escolas e nos órgãos fiscalizadores, no excerto 6. Entendemos que a discussão acerca do status do EIC é indissociável da temática das relações entre as professoras de inglês e as demais esferas (professoras pedagogas, gestoras locais e da secretaria), uma vez que tais relações só acontecem devido à oferta do EIC.

Excerto 6:

Rafaela: Ele [o inglês] era projeto foi a Cida Barreto que pôs como projeto...

*Giu: E tem muito município que não tem ainda então Inhumas está na frente, agora a intenção é que realmente não se perca no caminho, **a questão de lidar diretamente com políticos, com os governantes. A única coisa que posso garantir é que a gente vai colocar no papel, a gente precisa de alguém que vai ser a ponte pra chegar e falar assim “olha, secretário a gente vai precisar de um apoio”**”// igual hoje com material didático, então vamos fazer as mudanças inclusive no papel porque quando tá no papel não tem jeito. Às vezes é isso que acontece com o Brasil as coisas estão no papel, mas ficam no papel, isso que vou discutir na minha tese que a política já está acontecendo antes dela estar efetivada...*

*Átila: Falo (***) por causa disso claro que a iniciativa pra mim é fico feliz demais, acontece que quando ocorre a mudança é claro que vai acontecer várias distorções e quando ocorre a mudança, erros e acertos, até que se estabeleça vamos supor 2 anos estabeleceu, mudou, estabeleceu **de repente vem e muda tudo, como que fica?** Não estou falando de apenas nós professores, os pais também que participaram, comunidade em geral principalmente os alunos que são o principal motivo //*

*Giuliana: Então, é porque **a gente quer realmente dar continuidade, da questão dos governantes...***

*Rafaela: [...] eu não sei porque eu fiquei sabendo porque quando a Cida Barreto ela colocou assim “somos quinto, depois quinto e quarto, depois quinto, quarto e terceiro, depois até o segundo, depois até o primeiro”. Ai depois, quando foi para todos os anos// **institucionalizou como disciplina só que ai quando a fiscalização vai nas escolas igual o MEC, do conselho estadual vai lá e fiscalizam e tal, não dão muita moral assim porque não é uma disciplina que reprova entendeu, é como se fosse arte, educação física...***

Giu: Então gente, essas questões são muito particulares de cada escola e que eu tenho intenção aqui é, eu até falei pro Fernando, que não é um projeto de tese, eu não estou fazendo só um projeto de tese tanto é que estou desde 2012 estudando isso, pesquisando, a gente foi pra sala de aula da Rafaela, sala de aula da Stephany, depois eu voltei a gente fez outro projeto fez a extensão, agora eu tenho uma disciplina aqui na UEG de dar aula de inglês

*pra criança// uma disciplina que os alunos aqui fazem para preparar eles para isso que vocês não foram preparados. Então a intenção é muito maior que só, é claro que o ensino de inglês no município de Inhumas é atender, quantos meninos mais ou menos, 4000 né. Eu que não os 4000 porque tem umas criancinhas do infantil também, mas olha o tanto de gente que vai ser beneficiada a partir de uma ação? Então a gente replanejar, pensar no inglês e agora a gente tem a coordenadora que vai estar dando um olhar diferente, a gente espera que não seja só desse mandato a gente sinceramente espera que a gente tenha **uma coordenadora sempre** porque a coordenadora ajuda a fazer isso daí que a Rafaela falou **a coordenadora ajuda os diretores a dar um olhar melhor, ajuda a fazer uma ponte com os pais a gente vai tentar a partir de agora e aí que a gente precisa de ter em mente nesse ensino de inglês para crianças, mas que a gente tem que levar o melhor, o melhor possível para que ele tenha mais conhecimento...***

*Lisbela: **A gente vai fazer sensibilizar ele, mostrar a importância que o inglês tem** e ele buscar...*

Giu: E aí cada um do seu jeito, mas que eu como professora da UEG a equipe daqui pode fazer com isso, pode ajudar no planejamento, pode fazer ajuda com algum outro tema que queira discutir...

*Lisbela: **Como tem muito aluno que não dá importância para a língua inglesa a gente fica com dó**, porque tem muitos que gostam eles falam assim... ([Rede ELI](#), 17/10/2018, p. 4-5, linhas: 1417-1467).*

No trecho “a questão de lidar diretamente com políticos, com os governantes, a única coisa que posso garantir é que a gente vai colocar no papel, a gente precisa de alguém que vai ser a ponte pra chegar e falar assim “olha, Secretário a gente vai precisar de um apoio”, chamamos atenção para a ideia de que um dos papéis da coordenadora seria tornar-se a ‘ponte’, alguém que faça a ligação entre as professoras e o SE, é complementada pelo enunciado que reitera o papel da coordenadora em dar “um olhar diferente”, “ajuda os diretores a dar um olhar melhor, ajuda a fazer uma ponte com os pais”. Além disso, a pesquisadora se implica no discurso pelo uso da primeira pessoa “posso garantir”, trazendo a responsabilidade “de colocar no papel” para si. Lemos o discurso da Giu como uma proposição que nos mostra a perspectiva de alguém que compreende a necessidade de uma representante que realize o diálogo face-a-face e tenha acesso a todos os lados que constituem as complexas relações das quais falamos, em esforços para mediar os eventos de interação sociocultural deste grupo de envolvidas no EIC nas escolas: diretoras, pais, SE e professoras de inglês. Giu lança mão do discurso reportado em “olha, Secretário a gente vai precisar de um apoio” com intuito de trazer para o balcão de vozes a voz da coordenadora do inglês que media as relações.

Ainda no excerto 6, identificamos a preocupação de Átila com a descontinuidade das políticas locais, já mencionada por Fernando e por Cida, que se configura como uma das maiores tensões que podem provocar mudanças expressas

em “*de repente vem e muda tudo, como que fica?*”. Tais mudanças se referem às políticas de governo, que sofrem alterações a partir das eleições municipais, com a entrada de outros partidos e, conseqüentemente, outros interesses, mas também a partir da entrada de novas equipes gestoras na Secretaria de Educação.

A mesma tensão fica evidente nas falas da Giu em “*a questão de lidar diretamente com políticos, com os governantes*” e “*a gente quer realmente dar continuidade, da questão dos governantes...*”. Nelas, notamos que a pesquisadora tem consciência acerca da efemeridade das políticas locais em constante ação. Ela também parece compreender o receio das professoras em relação às ações que começam e não têm continuidade. Outra tensão enunciada pela Giu diz respeito à presença de uma coordenadora, o que evidencia a expectativa coletiva pela escolha de “*a gente*”, no trecho “*a gente espera que não seja só desse mandato a gente sinceramente espera que a gente tenha uma coordenadora sempre*”.

No mesmo excerto 6, encontramos algumas proposituras que são aqui entendidas como as sugestões e/ou as possibilidades de propostas emergentes nos enunciados que demonstram finalidades materializadas nas escolhas lexicais “*para preparar*”, “*vai estar*” e “*vai fazer*”, que antecedem as sugestões verbalizadas pelas agentes na rede ELI.

Entendemos as proposituras como uma categoria de análise que aponta sugestões e encaminhamentos enunciados nos próprios diálogos entre as agentes, em grande parte advindos das tensões que emergem nos encontros. No excerto 6, identificamos ainda uma possível propositura de Lisbela em relação às crianças, buscando uma provável proposta para amenizar o desinteresse de algumas crianças com a aprendizagem de inglês. A proposta de ‘sensibilização’ surge novamente nos enunciados em outro encontro e será retomada nos excertos 7, 8 e 9.

Uma das proposituras da Giu diz respeito à formação docente no curso de Letras, entendendo que as professoras de IC em exercício não tiveram possibilidades de refletir sobre suas práxis durante a formação inicial, no trecho “*eu tenho uma disciplina aqui na UEG de dar aula de inglês pra criança, uma disciplina que os alunos aqui fazem para preparar eles para isso que vocês não foram preparados*”. É necessário, entretanto, reiterar que apesar de não terem sido ‘preparadas’ minimamente durante a formação inicial, realizam com maestria seu trabalho de EIC. Identificamos, nesta primeira propositura, o sentido de “*uma disciplina*”, que entendemos aqui como signo ideológico no universo do trabalho

docente, pois, em primeiro lugar, “a *disciplina*” é um dos instrumentos de produção (VOLÓSHINOV, 2021) da professora formadora e configura-se como meio “*para preparar*” professoras, uma atribuição naturalizada da sua atividade de trabalho como docente na UEG Câmpus Inhumas.

Além disso, “a disciplina não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓSHINOV, 2021, p. 92-93). Compreendemos a impossibilidade de preparar as professoras para as especificidades do contexto em questão, defendendo, conforme Lopes e Borges (2015), que a formação docente plena é

[u]m projeto impossível, mas ainda assim necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade a priori. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. (LOPES; BORGES, 2015, p. 505).

As professoras de IC são constituídas de inúmeros saberes que estão constantemente em formação, com compromisso e responsabilidade tomam decisões com base em seus contextos, sem “uma racionalidade a priori” (LOPES; BORGES, 2015, p. 505). Consideramos que todos os espaços são férteis de possibilidades formativas para as professoras nesse campo, do mesmo jeito que defendemos que a disciplina na graduação não traz ‘receitas’ para serem seguidas e ‘preparadas’. Ela é mais uma possibilidade formativa. Apesar da propositura de “*uma disciplina aqui na UEG de dar aula de inglês pra criança*” se constituir em esforços por uma formação no contexto em que poucos cursos de Letras têm se engajado (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020), percebemos a contradição nas vozes da professora formadora em relação à ideia de “*preparar*”, como se fosse possível tal ‘façonha’ por meio da oferta da disciplina.

Corroboramos Rosa-da-Silva (2021, p. 105), quando a pesquisadora se baseia na fala da Persona, agente da sua pesquisa, para argumentar que a formação inicial no estágio depende muito das relações: “relação professor-estagiário, relação estagiário-estagiário, relação estagiário-aluno e tudo isso gira em torno da relação universidade-escola campo”. Vamos além do que a pesquisadora nos diz, ao

afirmarmos que a realização das políticas linguísticas e curriculares locais dependem das relações entre professoras de IC-professoras pedagogas, professoras de IC-gestoras locais, professoras de IC-secretaria de educação, professoras de IC-estagiárias, professoras de IC-coordenadora, professoras de IC-professora formadora emergem como pontos de tensões, assim como proposituras nos discursos que refratam as políticas locais em ação.

A segunda propositura da Giu aparece amalgamada no discurso do “*olhar diferente*”, quando ela diz “*então a gente replanejar, pensar no inglês e agora a gente tem a coordenadora que vai estar dando um olhar diferente*”. Assim, subentendemos que o “*olhar*” que se tem, sem a presença da coordenadora, pode não ser satisfatório, discurso reforçado na propositura de Lisbela, que pretende “*fazer sensibilizar ele*” referindo-se à aluna, à criança que não “*dá importância a língua*”. Nessa relação dialógica, a figura da “*coordenadora*” vem à tona e com ela “*um olhar diferente*”, aliado ao uso do verbo “*replanejar*”, e traz a voz do SE sobre “*reformular*” o inglês, vozes de gestoras, professoras, crianças que questionam o EIC. Há outros possíveis interlocutores mencionados como parte da conjuntura “*pais*”, “*diretores*” e “*crianças*” nas relações dialógicas que não se dão sem alguma mediação. Além disso, tanto a “*disciplina*” quanto a presença da “*coordenadora*” nos parece elos de criação do discurso que causam movimentos nas políticas locais em ação.

No nosso encontro em 25/06/2019, Lisbela menciona, pela primeira vez, a necessidade de conseguirmos mudar um pouco as impressões (e as relações) entre professoras de inglês, famílias, coordenadoras, diretoras e professoras pedagogas. Nas palavras dela:

Excerto 7:

Lisbela: Sabe o que **eu ando vendo** muito **agora** como coordenadora, ouvindo muitos lados, lado de pai, lado de diretor, e acaba que muitas coisas casam com a ideia que eu tenho também com relação a isso. Então tem gente que é **totalmente avesso ao nosso trabalho, repudiam, falam que é perda de tempo, tá estragando a escola, tá tirando a aula do menino que poderia ter matemática, ciências...** porque **tem muita gente que sonha em acabar com o inglês** então eu pensei assim o nosso município como ele já deu início (...) **isso pode ser feito... essa pesquisa**. de opinião, com as famílias.....([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 77-78, linhas 4151-4158).

Quando a professora Lisbela⁸⁷ se coloca no papel de coordenadora e se vê no Outro (BAKHTIN, 2011), outros discursos refletem e refratam tensões e

⁸⁷ A apresentação da participante encontra-se na seção 2.5.1

proposituras com decisões e ações que movimentam as políticas locais. Ao se posicionar na função de gestão, ela reconhece a importância de nos aproximarmos de todas as agentes envolvidas no contexto. Lembrando que o contexto de onde nos situamos é complexo, suscetível a mudanças e cronotópico, isto é, um contexto único, constituído por acontecimentos específicos naquele momento histórico, construído pelo elemento humano, “preche de valores axiológicos” (ESPÍRITO SANTO, 2021) das agentes exercendo suas funções sociais. Sua preocupação com a forma como o inglês é visto: não como acréscimo de conhecimento, mas, sim, como diminuição de oportunidades para o português, matemática ou ciências. A propositura da Lisbela no encontro (excerto 7), que depois foi levada ao SE no dia da entrevista, foi um dos efeitos que consideramos advindos das discussões da ação extensionista: a sensibilização da comunidade escolar, que começou pelas visitas às escolas para conversar sobre o ensino de inglês.

Munida da sugestão da professora na discussão na rede, a ideia foi mencionada durante a entrevista com o SE, conforme o excerto 8, a seguir:

Excerto 8:

Giu: Mas acho que tem mais gente querendo do que torcendo contra eu quero acreditar também que se a gente fizesse... é uma das ações que hoje foi sugerida né em reunião e eu já tinha cogitado **essa ideia de fazer assim um trabalho mais próximo das escolas e eu vou conversar com as Diretoras agora e Coordenadores.**

Fernando: Já acertou isso?

Giu: Ainda não, mas...

Fernando: Então **vamos acertar** isso...

Giu: Eu **quero ir** às escolas pessoalmente uma por uma e conversar com elas...

Fernando: Então **vamos fazer** um trabalho de sensibilização...

Giu: É, exatamente. Sensibilização porque às vezes a pessoa acha que é que o Inglês atrapalha a criança a aprender e na verdade não é não tem relação essa relação que eles colocam, não tem...[...]

Giu: (...) mas acredito que (...) a gente **precisa ir** a campo e comprovar ou chamar atenção, sensibilizar - que foi a palavra que você usou - pais e comunidade dessa importância (...) talvez eles não tenham essa sensibilidade mesmo para valorizar o que eles têm e que futuramente, **nos próximos anos** vai ser bem implementada em vários municípios né? Nós tivemos agora autorização da BNCC pra que os municípios que quiserem (...) Inhumas já está na frente então eu acho que a gente precisa fazer essa sensibilização com a comunidade. (FERNANDO, 2019. Entrevista, p. 20, linhas 804-822).

Mais uma vez, consideramos relevante apresentar a esfera de produção e recepção dos enunciados aqui analisados, no intuito de mostrar os ‘bastidores’ das relações dialógicas que trazemos para o centro. A propositura de Lisbela, enunciada no excerto 7, no dia 25/06/2019, sugerindo uma aproximação por

meio de “*uma pesquisa de opinião*” – a ser realizada com pais, familiares e gestoras, foi trazida à tona durante a entrevista no dia seguinte (26/06/2019) com Fernando e pode ser entendida como uma tentativa de realização das políticas locais em ação.

Ao relembrar a sugestão da coordenadora do inglês, Lisbela, durante a entrevista e sabendo da abertura ao diálogo que havia nessa gestão, a Giu provoca uma ação de intervenção no contexto cronotópico local, que traz reverberações no segundo semestre de 2019, com as visitas às escolas realizadas pela Giu e pela Lisbela, na tentativa de sensibilização ao EIC. É possível apontar no enunciado da Giu mais uma vez que o argumento da competitividade e da vantagem em ofertar o EIC pode ser um discurso que favorece a defesa do EIC nas escolas públicas, quando Giu afirma “*Inhumas já está na frente*”. Em outra ocasião, no encontro do dia 01/07/2019, nos reunimos para fazer um retorno e retomar as discussões anteriores, algumas proposituras emergentes das discussões, inclusive acerca da sensibilização nas visitas às escolas:

Excerto 9:

Giu:[...] O que seria na opinião de vocês necessário o que seria importante fazer pra conseguir que não é que a gente vai conseguir mudar a opinião da família de todo mundo, mas que a gente conseguisse do encorajamento de outras pessoas da comunidade escolar o que será que a gente poderia fazer? É algo que a gente tem que pensar// é// a solução que teria// de que forma a gente pode fazer com que as pessoas não perceberem como algo supérfluo, desnecessário, que não é importante para criança da escola pública?

Lisbela: Não é fácil você atingir isso, você atingir uma massa igual precisa ser os pais principalmente. A direção, a coordenação das escolas, até que a direção e coordenação você consegue// como um evento como você programou, sugeriu que a gente fizesse algum dia, com todos os professores, alunos sobre isso. Mas e os pais eu acho que tem jeito, começa aí com essa ideia de trabalhar com os coordenadores e professores né coordenadores e diretores... E os diretores vão ganhar (***) quanto aos pais, e aí eles teriam um olhar diferente quando eles fossem abordar os pais também.

Bia: Eu acredito nisso também, colocar uma reunião com os pais né aonde os professores vão falar da importância da aula e pedir ajuda. [...] ([Rede ELI](#), 01/07/2019, p. 105-106, linhas 5384-5400).

Ainda em 2019, tais visitas foram agendadas e Lisbela, em seu papel institucional de coordenadora do inglês no município, e a pesquisadora visitaram todas as escolas no movimento de sensibilização nas escolas⁸⁸, proposta pela Lisbela. Não obtivemos autorização para gravar essas conversas. Consideramos que essa primeira ação de sensibilização com a comunidade que participa, direta e indiretamente dessa

⁸⁸ Notas de campo.

implementação, foi bem-sucedida, com visitas e conversas em todas as escolas. A segunda etapa onde íamos nos aproximar da comunidade de pais e familiares das crianças das escolas de EFI, além das professoras pedagogas, que atuam diretamente com as professoras de inglês foram adiadas devido ao contexto da pandemia de covid-19 que enfrentamos desde 2020. Apontamos que a tensão advinda da percepção de Lisbela provocou o seu desejo de mudar o cenário existente, da sua reflexividade e de sua agência, de onde emergiu a ideia da sensibilização para inclusive conhecer opiniões das demais agentes deste evento que foi a implementação do EIC. Uma vez que esse contato para sensibilização foi autorizado pelo SE, ‘essa pedrinha ’provocou novas ondas, reverberando e causando efeitos cada vez mais profundos e distantes do ponto de impacto da pedrinha inicial.

O dissenso entre as vozes nesta arena sobre o *status* do inglês evidencia, a nosso ver, a heteroglossia dialogizada da qual Bakhtin (2016; 2018b) nos fala, com a presença de forças centrípetas tais como os discursos da hegemonia do inglês, e da vantagem de Inhumas em já ofertar o EIC, presente nas vozes de diversas agentes. Podemos identificar também a presença de forças centrífugas que desestabilizam o que está posto, em discursos por exemplo que tentam ressignificar o papel fundamental das professoras que atuam no EIC, dando visibilidade às suas praxiologias locais.

Apontamos também as opiniões divergentes acerca do status do inglês na escola e no mundo, pois, se por um lado, podemos reconhecer a hegemonia do inglês no mundo, de todas as oportunidades a ele atribuídas nos discursos que já analisamos, da dita “necessidade” em saber o inglês para viver no mundo globalizado; por outro lado, na escola, no contexto situado o inglês é visto como disciplina desnecessária e que atrapalha as demais, causando incômodo que se reflete inclusive nas relações com as demais profissionais das escolas, segundo as vozes das professoras. A seguir, analisamos discursos que causam tensões que podem afetar as relações envolvidas neste contexto.

Com foco nas possibilidades de ação a partir da materialização dos discursos, as agentes apresentaram reflexões que se constituem em enunciados de onde podemos destacar proposituras/sugestões que se relacionam às questões do status do inglês na escola, sógnicas, pois estão intrinsecamente ligadas à ideologia, e que também reforçam discursos hegemônicos que refletem e refratam posições ideológicas das agentes, podendo distorcê-la, ratificá-la ou apreendê-la de um ponto

de vista específico.

Nos excertos 10, 11, 12 e 13, que apresentamos a seguir, analisamos as vozes marcadas por posições axiológicas e que ecoam discursos pautados na ideologia naturalizada que reconhece a globalização como um fenômeno inerente, que ocorre igualmente para todas as pessoas, e que justifica a aprendizagem de inglês com crianças, de olho nas oportunidades de trabalho que as crianças podem ter no futuro. Tais vozes podem ser encontradas em outras investigações nesse campo, como, por exemplo, Santos (2005), Garcia (2011), Costa (2007), Tanaca (2017), Mello (2013), dentre outras. Na perspectiva bakhtiniana que adotamos para nossas análises, podemos inferir que a globalização é um fenômeno que funciona como signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2021, p. 110), o qual é “determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social”.

A justificativa da necessidade do ensino de inglês para crianças centrada no processo da globalização e nas oportunidades de trabalho futuras é recorrente em pesquisas da área (GRADDOL, 2006; MELLO, 2013; GIMENEZ, 2009; 2013). A esse respeito, Graddol (2006) reitera que o EIC é um projeto não apenas educacional, mas político e econômico. Na mesma direção, Gimenez (2009) afirma que os administradores locais percebem o EIC como uma estratégia para atração de investimentos, que podemos relacionar ao caráter hegemônico do inglês no processo da ‘globalização’, onde o inglês, conectado aos movimentos políticos, sociais, culturais, é reconhecido também como a língua da ciência e da informática (MELLO, 2013). De acordo com Mello (2013), tal reconhecimento do inglês pressiona as pessoas, que precisam ou desejam participar de interações a nível internacional, a saberem o inglês. É possível perceber essa pressão a qual Mello (2013) se refere nos discursos das agentes nos excertos 10, 11, 12 e 13, relacionadas às pressões exercidas nas crianças:

Excerto 10:

March: Nós conversamos sobre mostrar para o aluno que outras realidades, no caso do ensino de inglês, que atende principalmente a outros países, outras pessoas, outras culturas é uma coisa palpável, não é uma coisa distante, de outro mundo, de outra realidade. **Nós estamos cada vez mais inseridos nessa coisa de globalização.** ([Rede ELI](#), 01/07/2019, p. 101 linhas 5195-5198).

Excerto 11:

Iza: Pra mim hoje essa questão de globalização, dessa questão da inserção da informática, da tecnologia na nossa realidade não se tem como viver sem inglês, não tem como, [...] mas enfim **ele [o aluno] tem que entender** que se

ele quer estar participando do mundo moderno, se ele quer crescer profissionalmente como ser social, ele vai **precisar** daquele inglês. [...] ([Rede ELI](#), 01/07/2019, p.102, linhas 5240-5244).

Excerto 12:

Bia: Porque no dia-a-dia da gente, aonde a gente tiver a gente mobiliza o inglês uma hora ou outra a gente tem que mobilizar o inglês então a gente parte desse pensamento, que é **o aluno que tem que entender** isso também. Que ele **precisa** do inglês pra vida dele, e a gente até comentou sobre o ensino de inglês contextualizado, e de uma forma crítica porque se o aluno aprendeu aquela palavra solta, fora do contexto ele nunca vai ligar se vai ter significação pra vida dele, e logo passa pouco tempo e esquece. Então trazendo esse ensino mais contextualizado, que faça mais sentido pro aluno ele internaliza melhor. ([Rede ELI](#), 01/07/2019, p.104, linhas 5328-5335).

Excerto 13:

Holanda: Como imagino o papel do inglês na vida do meu aluno? Eu imagino um papel fundamental para entregar a comunicação e tecnologia que avançam muito rápido, e eles possam acompanhar **e se sentirem incluídos nessa globalização que cada vez avança mais**. ([Rede ELI](#), 19/08/2019, p 118, linhas 6010-6013).

Podemos inferir nos dizeres da Iza, “*se ele quer crescer profissionalmente como ser social*”, e de Holanda, “*se sentirem incluídos nessa globalização que cada vez avança mais*”, que a “pressão” de que Mello (2013) trata é recorrente também nesta investigação. Quando observamos a materialidade linguística nos enunciados da Iza e da Bia, reconhecemos o sentido de obrigação no verbo “*tem*”, nos dizeres das duas agentes “*ele tem que entender*”, além dos sentidos de necessidade expressos no verbo “**precisa**” do inglês. Para compreendermos a construção discursiva coletiva que fortalece o status do inglês como hegemônico com ‘poder’ suficiente para tornar a criança “um ser social”, incluir, inserir, e permitir crescer, apoiamo-nos em Volóchinov (2021, p. 111) que reitera que “somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se”. Em outras palavras, os valores ideológicos enraizados nos discursos reforçam a hegemonia das mesmas ideologias relacionadas ao status do inglês no mundo.

Na esteira das ideologias que perpassam os discursos acerca dos motivos e das justificativas para que as crianças aprendam a LI, notamos a presença de argumentos relacionados ao *status* do inglês no mundo, tais como: a globalização (excertos de 10 a 14), a necessidade futura com motivação profissional (excerto 11), as oportunidades para o futuro adulto (excerto 1), as possibilidades de desenvolvimento econômico da região (excerto 16), dentre outros. É possível reconhecer também discursos que, na nossa percepção, potencializam a hegemonia

e a 'dita' superioridade do inglês, nas visões naturalizadas de que a globalização é um processo que ocorre igualmente para todas os povos do planeta, conforme analisamos no excerto 14:

Excerto 14:

Fernando: Professora, **nós estamos vivendo** num mundo globalizado, aonde há comunicação em tempo real, e nós temos a Língua Inglesa como algo **massificado preponderante** ainda no nosso mundo// aonde você chega dominando a Língua Inglesa você se comunica, aonde você chega falando a Língua Portuguesa você vai ter dificuldade. Então nós não temos uma língua muito universal, no sentido de ser entendido em qualquer lugar// **a Língua Inglesa não! Ela tem essa dimensão** e nós estamos falando de crianças de primeira fase do Ensino Fundamental é o que tá sendo trabalhado. E aí uma contribuição muito importante da senhora com o seu conhecimento, com a sua capacidade, é que isso está sendo trabalhado, procurando ser trabalhado com as nossas crianças de forma lúdica, de forma que elas entendam, que elas tirem o proveito daquilo que ela está recebendo. A discussão que a gente tem aqui, então eu acho que isso tudo é válido, e isso amplia o horizonte pros nossos alunos, desde que isso consiga chegar até eles de uma forma compreensiva// acho que esse é o desafio. ([FERNANDO](#), 2019. Entrevista, p. 21, linhas 850-863).

Ao analisarmos a materialidade linguística nos enunciados do SE Fernando, podemos apontar alguns signos (VOLÓCHINOV, 2021; BAKHTIN, 2011) que, na nossa perspectiva, podem ser configurados como tensões dentro desse contexto e reforçam a hegemonia e a suposta superioridade do inglês, em relação às outras línguas e, especialmente, em relação à língua portuguesa, conforme o excerto 10 nos traz. Nos enunciados “*nós temos a Língua Inglesa como algo **massificado preponderante***”, “*aonde você chega **dominando** a Língua Inglesa você se comunica*” e “*nós não temos uma língua **muito universal**, no sentido de ser entendido em qualquer lugar// a Língua Inglesa não! Ela tem essa **dimensão***”, o SE Fernando traz à tona seus pontos de vista mergulhados na preocupação em se comunicar ‘no mundo’. Nessas passagens, sentimos a força do discurso colonial sobre a importância de ‘dominar’ um idioma tão influente como o inglês.

Tais pontos de vista representam a realidade a partir de um lugar valorativo (VOLÓCHINOV, 2021) e de uma posição enunciativa (BAKHTIN, 2011) determinada sócio-historicamente, vivenciada em múltiplos (e únicos) cronotopos (BAKHTIN, 2018a), por meio da comunicação que se dá nas diversas esferas em que o SE participa. Dessa forma, não estamos tentando aqui fazer um julgamento de valores do secretário, apenas buscando discutir como as ideologias, conforme o Círculo as entende, são construídas por meio da linguagem. O uso do signo ‘domínio’,

que significa soberania, autoridade, poder, hegemonia, dentre outros, é comum quando se trata dos sentidos associados à proficiência de uma língua, e nesse sentido questionamos: quem está autorizado a afirmar se você ‘domina’ (ou não) o inglês? o que está por trás da exigência de ‘dominar’ o inglês?

Estas e outras tantas perguntas nos provocam a desconstruir a ideia do domínio, da supremacia, do controle da língua como algo pronto e acabado, passível de ser medido, pesado ou computado, que reverbera do projeto neoliberal de ampliação de fronteiras geográficas e da hegemonia do inglês. Nesse sentido, consideramos relevante apontar a contradição que nos constitui e para a qual não temos respostas postas e definitivas: apesar da provocação em desconstruir a ideia da supremacia do inglês em relação às demais línguas, reconhecemos que são esses mesmos discursos que permitem a inclusão do EIC nas escolas públicas. Seria justo e coerente, então, advogarmos pela inserção do inglês sabendo que tais argumentos vão de encontro com nossas proposituras, por uma educação linguística crítica na infância? Deixamos essa inquietação aqui e retornaremos a ela no capítulo 5.

Quando Fernando afirma que o desafio é levar a LI aos alunos “*de forma compreensiva*”, procurando trabalhar com as crianças “*de forma lúdica*”, o SE demonstra a confiança na pesquisadora, quando reitera nosso papel nessa conjuntura, seja por meio do conhecimento acadêmico, seja pelas experiências vividas da pesquisadora; há uma expectativa de “*uma contribuição muito importante da senhora com seu conhecimento*”. Tal expectativa pode nos dar indícios da valorização dos saberes considerados válidos, desfavorecendo as práxis realizadas nas escolas, por aquelas que realmente conhecem os ‘palcos da nossa história’.

As próprias professoras, em certos momentos, acreditam que nós, pesquisadoras, envolvidas nos saberes docentes para a educação linguística, temos ‘as’ respostas ou as receitas, conforme as palavras de Stéphanie (2014), na epígrafe do capítulo 1, que nos provocou, como se elas, de fato, existissem. Acreditamos que, a partir do momento em que as professoras se re-conhecerem e se conscientizarem de sua identidade de professora de IC, esse discurso e essa atitude podem ser transformados em direção à valorização de si mesmas como educadoras linguísticas para a infância e toda a dimensão que esse posicionamento abarca.

Outro momento em que inferimos que o ponto de vista da Cida [acerca do processo de implementação] representa a realidade das vivências e das experiências cotidianas dela, pode ser evidenciada na sua compreensão e na sua

resposta ao nosso questionamento no decorrer da entrevista. De acordo com Volóchinov (2021), as vivências cotidianas são retratadas por meio da ação discursiva, e também por meio de todas as atividades humanas, constituindo assim a ideologia, que analisamos no excerto 15. O encantamento que Cida relata está relacionado à atividade denominada *ArtsLit*, à parceria que motivou a implementação, à exaltação em promover a atividade com a participação de professoras de inglês (ou não). Tal enaltecimento recorrente na sua fala (seis vezes) vem carregado de seus horizontes valorativos, construídos a partir das suas vivências com as crianças da família que tinham facilidade com o inglês, da convivência com o professor Daniel, que possibilitou a realização da atividade com falantes nativos, na cidade de Inhumas, em 2006, uma atividade de imersão na língua e na cultura estrangeira, e que marca seus enunciados.

No decorrer da entrevista, quando indagamos “como que foi esse procedimento, como eles se manifestaram, como que foi esse processo de implementação? O que aconteceu na época, qual que foi a reação em geral que você obteve?”. Por ‘esse processo,’ referimo-nos ao estabelecimento da oferta do EIC e à ‘reação’ das professoras e demais envolvidas em relação à decisão da implementação. No momento da entrevista, a compreensão da professora Cida voltou-se para outro ‘processo’: o da realização da atividade *ArtsLit* e não para o da implementação, conforme tínhamos em mente com a pergunta. Destacamos, no excerto 15, a seguir, a resposta que obtivemos, marcada pelo ‘encantamento’ recorrente nos dizeres da Cida:

Excerto 15:

[...] o apoio maior foi do prefeito, o Abelardo. O Abelardo, tudo que a gente construía, falava que era para instruir, para educar, para dar mais oportunidade para as crianças do município, as crianças pobres, ele falava pode desempenhar, e pode ir em frente. Se é para eles aprenderem mais// foi um apoio imenso do nosso prefeito e dos diretores e professores. Foi simplesmente de **encantamento!** Pra você ter noção, esse projeto eu consegui realiza-lo nas férias, porque os professores dos Estados Unidos não puderam vir outro mês, então eles vieram mês de julho. Agora você pensa, no meio de julho, eu junto com todo mundo, com todos os professores, todos os pedagogos e professores formados em Inglês, que eu convidei. Aí eu falei pra eles que eu ia fazer um concurso de Inglês porque não tinha no momento para eles entrarem de imediato. Eu ia precisar de 20 professores de Inglês mesmo. O **encantamento** foi tão grande que eles nem pensaram que estavam de férias e ficavam o dia inteirinho com os professores dos Estados Unidos// simplesmente foi um papel deles, de **encantamento!**// eles ficaram **encantados** com a oportunidade de aprender outra língua com os professores dos Estados Unidos, e o melhor ainda Giu que os professores também mostraram total interesse em aprender a nossa língua, aprender nossos costumes, nossos hábitos, as nossas peças teatrais, então!!! Tudo que envolvia teatro nosso, que era referente a nós, eles queriam aprender

também. Então do mesmo jeito que a gente queria arrancar conhecimento deles, eles queriam arrancar conhecimento da gente. Então foi muito bom! Mas muito bom mesmo, esse projeto desenvolvido por essas 3 parcerias. Aliás parceria é sempre muito bom né Giu!? Então essa parceria nossa foi simplesmente **encantadora**, foi muito boa mesmo, nossa parceria a escola Aim, com o professor Daniel que é um professor **encantador**, sempre correu atrás de seus objetivos, a prefeitura juntamente comigo na secretária da educação, e essa Universidade dos Estados Unidos foi prontamente, se ofereceu para nos ajudar mandando esses professores, e foi simplesmente espetacular esse projeto. Gostei demais e até hoje as crianças aprendem o Inglês do jeitinho que eu coloquei graças a Deus! Porque geralmente, questão de gestão é complicado né sai um entra outro e muda tudo! Então a questão do projeto de Inglês graças a Deus foi respeitada. (CIDA, 2019. Entrevista, p. 11, linhas 411-440).

Analisamos o excerto 15 tendo como base Volóchinov (2021), que discorre sobre o processo de compreensão do enunciado alheio e a composição das 'palavras responsivas' que trazemos para o nosso contexto de análise, e para as palavras de Cida. Segundo o autor,

[c]ompreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 232).

A partir das elucidações do autor, é possível inferir que, para Cida, o contexto da atividade realizada com aproximadamente 90 participantes (FREITAS, 2010) ocupava na sua memória do evento um lugar tão profundo, que sua compreensão se orientou àquela atividade (ArtsLit) e não ao processo de implementação. Em outras palavras, nós fizemos um questionamento e obtivemos uma resposta para outro tema. Segundo a professora Cida, retomando o cronotopo da implementação, a "parceria", entre a prefeitura, por meio da SME, o Daniel, da escola Aim, e a Universidade de Brown e seus professores, a encantou de tal forma que ela decidiu pela implementação do EIC. O encantamento evidenciado na voz de Cida, pela parceria em 2006, traz à baila o processo que temos presenciado cada dia mais, que é o apoio de instituições/fundações internacionais que financiam projetos nas escolas públicas do país, apoiados na importância da educação para o desenvolvimento econômico (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE).

Abrimos margem, assim, para questionarmos os conceitos e as percepções acerca das parcerias. Apesar do sucesso e da repercussão da atividade

em questão, que ocorreu em julho de 2006, a convocação para o concurso, dispondo de 15 vagas para professoras de inglês, aconteceu em abril do mesmo ano. Dessa forma, inferimos que a atividade constituiu a decisão da então secretária de educação, antes mesmo de acontecer, ou seja, durante o planejamento, marcada pelo endeusamento que, no nosso ponto de vista, está relacionado aos aspectos hegemônicos do status do inglês, conforme discutimos das análises dos excertos de 10 a 14. No início do excerto 15, notamos o caráter social da decisão do prefeito em apoiar o projeto de estabelecimento do EIC pensando nas crianças, no trecho *“tudo que a gente construía, falava que era para instruir, para educar, para dar mais oportunidade para as crianças do município, as crianças pobres, ele falava pode desempenhar, e pode ir em frente”*.

Na fala da Cida, notamos também que, por meio do uso da primeira pessoa (eu), ela se implica na decisão de realizar o concurso no uso de *“eu falei”* e *“eu ia precisar”*. Nosso intuito com essa análise não é de forma alguma diminuir a validade e o sucesso da atividade realizada naquele ano da implementação, porém, entendemos a relevância de trazer para o centro a discussão acerca da força hegemônica dos discursos que reificam o inglês como a língua massificada, dominante, sem a qual a criança não consegue viver ou fazer parte da sociedade, nem agora e nem no futuro. A tensão que encontramos nesse excerto é o próprio resultado da análise desse excerto que nos dá indícios de uma idealização que pode ofuscar as decisões associadas a uma esfera de educação linguística que consideramos tão sensível e frágil e, ao mesmo tempo, tão essencial quanto a infância. Consideramos que a compreensão equivocada nesse caso foi orientada pela posição enunciativa da ex-secretária de educação e seus horizontes valorativos que trazem várias camadas de não ditos hegemônicos, dominantes e da supremacia do inglês, e especialmente de seus falantes nativos.

A professora destaca que *“questão de gestão é complicado, sai um, entra outro e muda tudo”*, mas que até hoje *“as crianças aprendem o inglês do jeitinho que eu coloquei”*. Há, no discurso de Cida, a certeza de que o ensino de *“inglês do jeitinho que eu coloquei”* tem alcançado o êxito que ela, 15 anos atrás, teria imaginado. Afirmamos, no entanto, que, apesar do ensino de IC ter se mantido com regularidade de 2006 até agora, há constantes ameaças de cancelamento das aulas de IC, conforme analisamos no excerto 5, com a tensão advinda de professoras e

coordenadoras, nas palavras do Fernando e no excerto 6, com tensões enunciadas também pelas agentes, no encontro do dia 17/10/2018.

Ainda na esteira dos argumentos que consideramos estarem relacionados à hegemonia do inglês, pensando no EIC e seus ‘benefícios’ para o futuro cidadão, Fernando traz à tona a relevância da educação técnica, o conhecimento de inglês e as oportunidades de emprego para essas crianças que hoje têm 6 a 12 anos, quando aponta sua visão acerca do posicionamento logístico do município. Apesar de discordarmos desses argumentos que preconizam apenas aspectos econômicos para defender a oferta de EIC, reconhecemos como uma importante alegação diante dos “tomadores de decisões” das políticas. Semelhante argumento foi relatado por Gimenez (2009) que evidenciou que o EIC nem sempre é implementado pensando no aspecto acadêmico.

A decisão pode ser tomada a partir da pressão econômica relacionada “às promessas de muitos empregos” e, de acordo com a pesquisadora, “no intuito de ‘colocar Londrina no mapa internacional’ um plano emergencial, assim como um a longo prazo, foram criados durante o último semestre de 2007⁸⁹” (GIMENEZ, 2009, p. 31), por um comitê formado por representantes da secretaria de educação, das universidades, da associação de professores de inglês e empresários locais. O argumento que fomentou a implementação do EIC em Londrina, por meio do projeto Londrina Global, pode ser identificado também nos dizeres de Fernando, acerca do EIC em Inhumas, em 2019, conforme o excerto 16:

Excerto 16:

Fernando: Professora, é// Não sei se pertinente dentro do questionamento, mas que é importante ser dito, Inhumas é uma cidade que tem uma logística um posicionalmente estratégico até como escoação de produção privilegiado no Estado e na região Centro-Oeste. Aqui nós estamos no meio como entreposto de uma região produtora e distribuidora de produtos, que tem aqui Anápolis//Goiânia e Anápolis é um corredor. Brasília que é um grande centro consumidor, então tem potencial pra muito mais, num ponto de vista econômico, e se não houver um entendimento do poder público de quem pode interferir nisso, de que a educação seja ela a básica, que é a nossa responsabilidade, que vai dar sustentação ‘ao prédio’ daqui das 15-20 anos não mais que 10 sabe, a verdade é essa//

Giu: É//Tudo muito rápido hoje//

Fernando: Exatamente, mas a Educação Técnica, a possibilidade de alguém ir disputar uma vaga estar habilitado a assumir aquela vaga, o que nós temos hoje às vezes é oferta de vagas de emprego e nós temos trabalhadores que

⁸⁹ No original: “[...] in order to ‘put Londrina on the international map’ an emergency plan as well a long-term one were designed during the last semester of 2007”.

estão desempregados, mas que estão também desqualificados para o exercício pleno da atividade que está sendo ofertada. Então assim// acho que o papel enquanto gestores é dimensionar isso de forma efetiva, dessa forma tudo que for feito no âmbito de levar uma educação mais ampliada, mais base, que chegue efetivamente ao aluno é um esforço válido. Assim está o contexto da Língua Inglesa mesmo nos anos iniciais. (FERNANDO, 2019. Entrevista, p. 21, linhas: 851-886).

No início da sua fala, Fernando retoma a pergunta enunciando, além de seu posicionamento enunciativo, seus horizontes axiológicos, quando nos diz *“Não sei se pertinente dentro do questionamento, mas que é importante ser dito”*, em resposta ao seguinte questionamento da Giu: *“Você acredita que há uma função social da Língua Inglesa, além de uma função de ser parte do currículo, que a Língua Inglesa tem uma função social pra essas crianças?”*. Nos apoiamos em Volóchinov (2021, p. 91) para afirmar que a língua inglesa nos anos iniciais assume uma significação que vai além da sua existência particular, pois *“reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites”*, a realidade dos interesses econômicos ideologicamente constituídos, quando Fernando afirma que *“[a]ssim está o contexto da Língua Inglesa mesmo nos anos iniciais”*.

Na percepção de Fernando, assim como dos sujeitos que se reuniram em Londrina para motivar a inserção do EIC como projeto, o pretexto principal para implementação de inglês no EFI continua sendo de origem econômica, nas possibilidades de qualificação de mão-de-obra habilitada a assumir vagas onde possivelmente ‘falar inglês’ seja um acréscimo ao perfil do trabalhado técnico. A tensão que identificamos no excerto 16 diz respeito aos *“trabalhadores que estão desempregados, mas que estão também desqualificados para o exercício pleno da atividade que está sendo ofertada”*, reificando, mais uma vez, o papel do inglês como garantia parcial de colocação no mercado de trabalho para as crianças das escolas públicas, e futuras trabalhadoras.

3.4 “A GENTE NÃO SABE O QUE VEM PELA FRENTE”: TENSÕES E PROPOSITURAS, MOVIMENTOS NAS POLÍTICAS LOCAIS EM AÇÃO

Ao observarmos a Figura 16, observamos que o lançamento de uma pedrinha na superfície líquida pode provocar múltiplos movimentos, que causam oscilações, com pontos de contato mais fortes, enquanto outros mais apagados, como

se em alguns pontos os efeitos fossem mais pronunciados. Algo semelhante é o que defendemos que marca a (não)força de certas ações, assim como nos atentamos à distância do centro do toque inicial, em que as ondas continuam a se movimentar ainda com destaque. É com essa analogia em mente que apresentamos, nesta seção, alguns enunciados onde destacamos as reverberações das discussões acerca das políticas e da implementação do inglês em Inhumas, nomeando-as de *políticas linguísticas insurgentes*, que alcançam com mais leveza em alguns locais, possivelmente a esfera estadual, ilustrando o que denominamos nesta investigação de movimentos cronotópicos locais e translocais.

Figura 16: Impactos e movimentos



Fonte: [Going after the ripple effect in communication | by Alban Jarry | Medium](#)

A possibilidade de efetivação do EIC em Inhumas por meio de projeto de lei, que estabilizaria o acesso por exemplo à aquisição de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao investimento oficial que beneficiaria foi pensada quando começamos a buscar estabelecer um documento que organizasse a política pública para o EIC. Consideramos que, embora o projeto de lei que estabelece o inglês como disciplina no município de Inhumas não tenha sido aprovado ainda, a discussão acerca da sua aprovação é um dos impactos nas esferas social e política, advindo das discussões realizadas nos encontros da ação de extensão, que analisamos nos excertos 17 e 18, do diálogo tecido na entrevista com o então SE em 2019.

A tensão enunciada por Giu no excerto 17 está relacionada ao dito em “*a gente não conta com recurso se não é uma política pública*” e ao não-dito (BAKHTIN, 2011), que é a instabilidade que ocorre a cada mudança de gestão na secretaria ou após cada eleição, pois ocorrem mudanças nas agendas de cada governo. Identificamos a propositura na voz da Giu que representa “*a classe dos professores de língua inglesa*”, conforme Fernando afirma, e que vem sendo discutida desde que iniciamos os encontros na Rede ELI, no enunciado “*a gente precisa que seja uma política pública*”:

Excerto 17:

Fernando: Sim, aquilo que já tá sendo executado então isso tudo tem que ser bem discutido planejado para que aja efetividade. Não precisamos de muita coisa mais além do que nós temos pra avançarmos não é professora?

Giu: É, mas a gente precisa de que seja uma política pública porque a gente não tem, é//A gente não conta com recurso se não é uma política pública.

Fernando: E como fazer isso?

Giuliana: Então...

Fernando: É uma demanda e um questionamento da classe dos professores de Língua Inglesa via projeto de lei. Eu entendo que existe uma cultura da descontinuidade, então nossa gestão tá terminando... nós temos 1 ano e meio pra encerrar aqui essa gestão vigente. Então, a gente não sabe o que vem pela frente então, se é uma forma legal de fazer isso, e eu ainda não sei responder essa questão de forma objetiva, mas na nossa gestão sim, sem sombra de dúvida. (FERNANDO, 2019. Entrevista, p. 21, linhas: 835-847).

Ao final da entrevista, após a resposta à última pergunta do roteiro proposto na entrevista, transcrita no excerto 18, Giu retoma o assunto da efetivação do EIC em política pública por meio da promulgação e aprovação do projeto de lei elaborado e proposto pela Rede ELI, encomendado pela A1, então coordenadora do inglês:

Excerto 18:

Giu: É//A última questão agora. Você acredita que o ensino Língua Inglesa no cenário nacional é excludente?

Fernando: Pelas informações que nós temos com certeza// Hoje Inhumas, mesmo com toda essa dificuldade, que é natural da reformulação e da implantação de uma nova política de ensino de Inglês do município, mas nós ainda parecemos ser exceção à regra então nesse sentido eu tenho que acreditar que sim. Então o que é exceção que seja de excelência, não é Professora.

Giu: É verdade. Eu estou abrindo aqui pra te mostrar o projeto de lei que já está, acho que não chegou na sua mão ainda//

Fernando: Não.

Giu: Que o que a A1 tinha encomendado pra mim no final do ano passado...

Fernando: Deve ter saído daqui da Procuradoria, e foi pauta de discussão nossa numa reunião com os Professores a senhora estava?

Giu: Eu não estava, mas a A1 me falou//

Fernando: Um projeto que torna a Língua Inglesa em política pública...
 Giu: É então ela sendo política pública eu acho que já conseguimos muitos avanços//do ano passado pra cá nós conseguimos muitos avanços.
 Fernando: Eu digo com muita sinceridade aproveite esse período nosso aqui// não que não vai ser melhor num outro momento, pode até ser///
 Giu: Mas eu acho que esse é um bom momento!
 Fernando: A gente não sabe o que vem pela frente. [...]
 (FERNANDO, 2019. Entrevista, p. 27, linhas: 1122-1142)

O projeto de lei discutido no excerto 18 foi elaborado pela Rede ELI (anexo C) e sugerido pela primeira coordenadora do EIC da secretaria de educação, identificada nesta pesquisa como A1, no final de 2018. Segundo Fernando, o referido projeto de lei “foi pauta de discussão nossa numa reunião com os professores, e já havia passado pela Procuradoria. A elaboração do projeto de lei (ainda não aprovado) é reconhecido por nós, da Rede ELI, como um impacto das nossas discussões, mesmo sem ter sido promulgado ainda. Atualmente (2022), o projeto está passando pelos debates na Câmara Municipal de vereadores, o que confirma os dizeres de Fernando, ao final da nossa conversa na entrevista em 2019, que traduz a instabilidade presente na oferta do EIC, mesmo após dezesseis anos da realização do concurso e, conseqüentemente, da inauguração dessa política linguística ao enunciar “*aproveite esse período nosso aqui// não que não vai ser melhor num outro momento, pode até ser//*”. Reconhecemos, na voz do Fernando, a experiência de quem conhece a conjuntura política do contexto onde nós, professoras e pesquisadoras da Rede ELI, estamos ‘pisando’, ao tentar desestabilizar o que está posto, i.e. o papel de ‘fazedores das políticas”.

A escolha lexical do Fernando com “*aproveite*” traz o sentido de desfrutar as vantagens do diálogo e das relações desenvolvidas nesse contexto cronotópico onde aconteceu o encontro de agentes com interesses em comum. De um lado, há o SE com a agenda de “reformulação” do EIC em 2018; e, do outro, a Rede ELI, que organizada com o intuito de discutir a implementação do EIC e a formação docente, provocou impactos na superfície (e nas profundezas) das políticas locais. A mesma tensão enunciada pelas professoras que causam a instabilidade relacionada às políticas e à “*continuidade*” do EIC, apontadas no excerto 6 e pelo próprio Fernando no excerto 5, é retomada no final do excerto 18, reforçando com o enunciado “*a gente não sabe o que vem pela frente*” ao final desta gestão.

Diante da propositura “*a gente precisa que seja uma política pública*”, verbalizada pela Giu no excerto 17, destacamos a voz oculta dos documentos legais

que não amparam as iniciativas locais de oferta e implementação do EIC, consciente de que a adoção de livro didático passaria pelas políticas públicas do MEC, como o PNLD, que fornece livros didáticos de inglês do 6º ano em diante. A voz dos documentos legais ecoada nos enunciados da Giu aqui sugere que, ao tornar-se uma política pública, há a possibilidade de contar com recursos que depreendemos serem investidos na compra de material didático para as crianças, por exemplo, como uma das demandas educacionais das professoras, que não contavam com material didático adotado ou confeccionado para as aulas de inglês, nem com livros literários em inglês nas bibliotecas das escolas.

Entretanto, destacamos a fala da pesquisadora que enfatiza a relevância de políticas públicas estabelecidas para que haja investimento para o setor em questão, uma vez que os recursos estão vinculados à sua existência. Fernando explicita que a “*classe dos professores de língua inglesa*” possuem essa demanda e ratifica a “*cultura da descontinuidade*” presente nas instâncias educacionais do poder público, apontando a instabilidade que ocorre a partir de novas eleições quando afirma “*a gente não sabe o que vem pela frente*”, reforçando as discussões acerca de políticas de governo.

No excerto 19, o último que analisamos neste capítulo, a interação entre a Giu e a Lisbela exemplifica o que entendemos como impactos dos movimentos cronotópicos das políticas locais, que reverberam a partir do início das atividades das ações extensionistas criadas no âmago da UEG Inhumas. Compreendemos que o estabelecimento da oferta do EIC, em 2006, provocou impactos, tais como: as relações entre pedagogas e professoras de inglês, a adequação à presença do inglês no currículo dos anos iniciais, as mudanças em horários nas escolas, as questões entre pais e gestão escolar que não são mencionados aqui, mas que inferimos a partir das nossas experiências no contexto do EFI nas escolas públicas.

Entretanto, para além dos efeitos situados nas relações entre a escola e a comunidade, as análises dos enunciados que realizamos nesta investigação nos dão evidências de que as várias atividades promovidas pelas ações de extensão da UEG Câmpus Inhumas têm impactado o complexo contexto local, conforme sintetizaremos ao final deste capítulo. Ao apontar que a “*chegada da coordenadora*” não foi coincidência, Lisbela atribui a conquista de “*uma coordenação um lugar aonde busca apoio, a gente busque solução para as coisas*”, exercendo um trabalho mais “*vigoroso*”, nas palavras da agente, “*como sendo fruto do trabalho de Imersão*”.

Excerto 19:

Lisbela: Eu atribuo um estado mais vigoroso agora como sendo fruto do trabalho de Imersão⁹⁰ porque o estado da chegada da Coordenadora não foi coincidência. Começou com a minha fala e da Iza a gente começou a providenciar a ir **aos Estados Unidos** a cobrar isso. Eu fui uma das primeiras pessoas a chegar na A1 e falar: “A1, insiste, já que somos os primeiros já que estamos dando **volta perto do céu de inglês** para criança a gente precisa de uma referência a gente precisa de uma coordenação um lugar aonde busca apoio, a gente busque solução para as coisas, nós precisamos conhecer umas às outras eu não conheço os professores eu não sei quem são.” Então partiu acho que daí a gente cobrou isso e demorou um pouquinho pro Fernando entender. Acho que juntou com sua procura pra poder desenvolver seu trabalho e parece que juntou// acho que as duas coisas deu início a isso e era muito importante. Isso que nós estamos fazendo, essa reunião, essa troca de informação, esse compartilhamento de ideias, principalmente quando você vem e traz essas teorias para a gente abre pra reflexão. Porque a gente compartilha nossas dificuldades e nossos acertos também. Então eu vejo assim que **a minha vida antes da Imersão e seu trabalho é uma na escola, e depois dela é outra, e eu realmente mudei meu jeito de ser e estou colhendo os frutos agora.** Posso falar com propriedade porque quando eu cheguei de lá [dos Estados Unidos] eu pensei: “Eu vou fazer o que eu puder dentro das minhas possibilidades.” Logico que não tem comparação nenhuma com o que eu vi lá, mas o modo de fazer casa com o que você traz e fala com a gente. E eu passei a aplicar isso nas minhas aulas e hoje eu tenho uma turma de terceiro ano que se você for lá você vai ter orgulho dela você pergunta ele sabe responder, e assim só indo pra poder ver// e a assim eu não sou uma professora *expert* não tenho muitos anos de estudo, nunca fiz o curso [de inglês] até o final, fiz até o intermediário então as vezes eu me orgulho do que está acontecendo//

Giu: Você tem que se orgulhar todas as vezes!

Lisbela: Eu me orgulho todas as vezes, é uma coisa que eu sempre quis e que sempre busquei. Eu sou uma pessoa que nasceu e que foi criada dentro de comunidade e acostumada a viver em grupo em comunidade um ajudando ao outro eu achava muito ruim essa história de não olhar para os rostos das pessoas, não saber quem são os professores até porque eu mais sentia vontade de aprender mais com as professoras que tinha ... porque eu sabia que a Iza era inteligente, era esperta em inglês eu sabia que a Rafaela, a Dulce ... falava só um oi, e a Rafaela nem via// mas eu pensava assim que tinha muito a aprender com elas e tinha essa ideia. E hoje tenho essa certeza né e tenho muito a aprender com cada uma e principalmente a você.

Giu: Imagina, eu que estou aprendendo, eu me propus a ficar calada porque eu falo e eu quero é ouvir [...] ([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 70-71, linhas:3867-3905).

O papel da atividade de imersão, realizada no evento extensionista ENFOPLE a partir de 2017, vai além da formação docente, segundo Lisbela, ensejando o aprimoramento linguístico que ela pôde realizar com apoio das parceiras que conheceu e com quem teceu relações durante os eventos da imersão. A agente destaca, como parte da profissão docente, a relevância de ter apoio, de ter alguém a

⁹⁰ A atividade extensionista denominada *English Immersion for teachers* no evento XII ENFOPLE em 2017 fez as duas professoras se posicionarem, reivindicando apoio para participar em viagens de intercâmbio para vivências interculturais e participação em eventos para professoras de English as a Second Language (ESL) nos Estados Unidos.

quer recorrer e de conhecer o trabalho das demais colegas, que coaduna com as reflexões realizadas por Oliveira (2016), em que as professoras evidenciam a motivação que advém da troca de experiências e de ouvirem umas às outras.

Quando nos atentamos à materialidade linguística, impregnada dos valores axiológicos de Lisbela, é possível apontar o quanto o papel do inglês no mundo exerce pressão na atividade docente ao examinarmos a escolha lexical da agente para representar a viagem que fez aos Estados Unidos: “*perto do céu de inglês*”, remetendo ao lugar máximo de contato com a língua e seus nativos, na sua percepção. Destacamos o trecho em que a agente compara a sua ‘vida’, e aqui não há como discernir entre o pessoal e o profissional, antes e depois de participar da imersão no XII ENFOPLE, em 2017, “*a minha vida antes da Imersão e seu trabalho é uma na escola, e depois dela é outra, e eu realmente mudei meu jeito de ser e estou colhendo os frutos agora*”. Aqui, Lisbela explicitamente demonstra que houve impactos a partir das ações de extensão. Os enunciados dela podem ser analisados pelo prisma bakhtiniano por entendermos que:

Não se trata do que ocorre dentro mas *na fronteira*⁹¹ entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo o interior não se basta a si mesmo. Está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. É o grau supremo de sociabilidade (não externa, não material, mas interna) (BAKHTIN, 2018b, p. 341).

Entendemos que Lisbela nos mostra que a atividade docente para a educação linguística na infância ocorre nesta “fronteira” que o autor nos ensina: entre o que eu tenho consciência e a consciência do Outro, que me faz reconhecer-me em quem eu sou e quem estou vindo a ser quando enxergo o Outro. Lisbela aponta como a experiência de conhecer “*os rostos das pessoas*”, de saber quem são e o que fazem, já que ela “*sentia vontade de aprender mais*” com as demais agentes que se aproximaram durante os encontros. As bagagens interiores da professora de IC, os diálogos interiores vivenciados nas experiências das outras professoras ocorrem nessas fronteiras, que apresentam o “grau supremo de sociabilidade” (BAKHTIN, 2018b, p. 341), que movem a *de-formação* das professoras (JORDÃO, 2018), que trataremos no capítulo 4, trazendo à tona a consciência e a conscientização (FREIRE, 2016) acerca da profissão e como ela é construída nas relações dialógicas.

⁹¹ Grifo no original.

Por fim, compreendendo que não há realmente um ‘manual’ de instruções para a realização das políticas, muito menos ‘receitas’ com ingredientes e um modo de fazer que culmina em um resultado satisfatório e ‘saboroso’, encaminhamo-nos para o final deste capítulo onde discutimos a implementação do EIC e as políticas cocriadas após o evento da implementação. Mesmo com receitas culinárias, fatores como o clima, a qualidade dos ingredientes, o calor das mãos de quem a prepara, o tipo de formo ou material do recipiente podem alterar o resultado do alimento preparado. Imaginem quando os fatores envolvidos, quando pensamos no nosso campo de atuação, são infinitamente mais complexos e variados imbricados nas relações humanas. Dessa forma, concordamos com o autor que afirma que as políticas:

[n]ormalmente não te dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o alcance de opções disponíveis em decidir o que fazer é afunilado ou mudado, objetivos e resultados específicos são estabelecidos. Uma resposta ainda deve ser colocada em prática, construída no contexto, compensando contra outras expectativas. Tudo isso envolve ação social criativa, não reatividade robótica. Assim, a promulgação de textos conta com coisas como comprometimento, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e (mais importante) compatibilidade intertextual. Além disso, as vezes quando nós focamos analiticamente em uma política ou um texto nós esquecemos que outras políticas ou outros textos estão em circulação, e a promulgação de um pode inibir ou contradizer ou influenciar a possibilidade de sanção de outros⁹². (BALL, 1994, p 19)

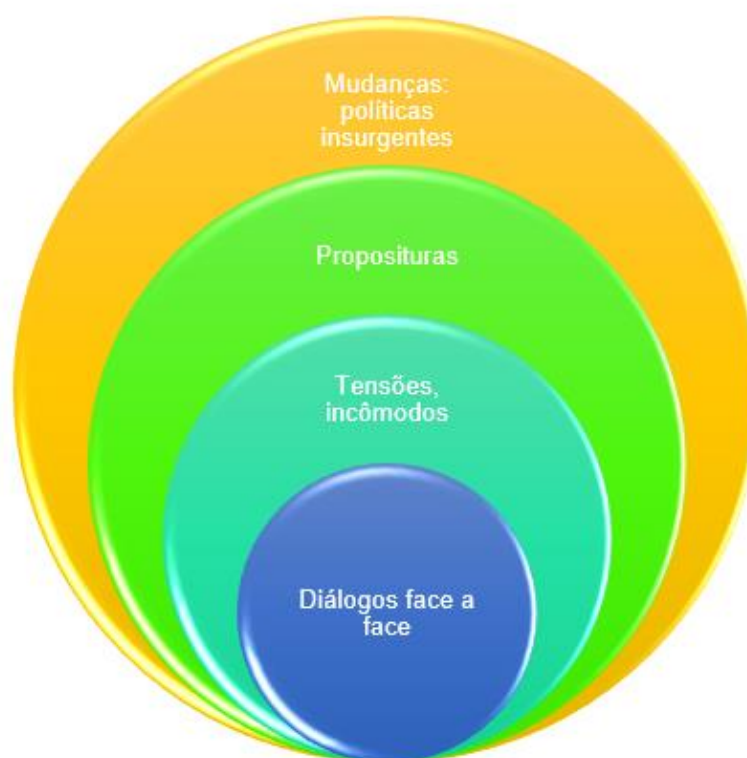
A ação social criativa da qual nos fala Ball (1994) parece-nos um aspecto relacionado aos encaminhamentos empreendidos pelas agentes desta história de implementação. As circunstâncias propiciadas pelas relações entrelaçadas na extensão foram as pedrinhas que desestabilizaram e movimentaram/movimentam as políticas locais e têm promovido a realização das políticas insurgentes materializadas nos discursos e nas ações da Rede ELI. Na Figura 17, tentamos sintetizar a forma como os movimentos favoreceram/favorecem a criação de políticas.

Na Figura 17, propomos quatro movimentos separados por cores, em que azul indica os diálogos face a face **nos encontros onde surgem as tensões**, que, logo

⁹² No original: "*Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, offset against other expectations. All of this involves creative social action not robotic reactivity. Thus, the enactment of texts relies on things like commitment, understanding, capability, resources, practical limitations, cooperation and (importantly) intertextual compability. Furthermore, sometimes when we focus analytically on one policy or one text we forget that other policies and texts are in circulation, and the enactment of one may inhibit or contradict or influence the possibility of the enactment of others.*"

após, em verde, configuram-se em **proposituras**, as quais são retomadas e mediadas pelas agentes. O próximo movimento, indicado pela cor verde limão, é o de **realizar ações pontuais**, efetivando as proposituras por meio das relações dialógicas “interações cuidadosas” que consideramos essenciais para a implementação das políticas, coconstruindo as **políticas insurgentes** (BROSSI; TONELLIa, 2021), apresentadas na cor mostarda, que podem ser linguísticas e/ou curriculares.

Figura 17: Criação das políticas locais insurgentes



Fonte: a autora

Retomamos aqui a primeira pergunta de pesquisa que objetivamos responder a partir das análises neste capítulo, a qual é: *Como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças?* Ainda que nosso objetivo tenha se centrado em responder àquela pergunta, consideramos que os dados não são estanques e, em alguns momentos, vislumbramos que as análises desenvolvidas aqui podem indicar respostas ao nosso segundo questionamento, que é: *Até que ponto os diálogos (enunciados) estabelecidos na ação de extensão refletem e refratam as políticas em ação?*, cujas respostas serão aprofundadas no capítulo 4. Nas análises dos enunciados que trouxemos para contar a história da implementação do EIC em Inhumas, as agentes apresentaram algumas preocupações, como, por

exemplo: falta de diálogo entre as professoras, entre as professoras e a SME, dentro das escolas com as coordenadoras e diretoras, conforme analisamos nos excertos de 5 a 8.

A partir das tensões enunciadas pelas agentes, Lisbela então coordenadora do inglês, acompanhada da pesquisadora, nos diálogos (nos bastidores) da realização das políticas insurgentes, reivindicou ao SE a contratação de dois estagiários – do curso de Letras Português/Inglês da UEG Inhumas – para acompanhar as professoras em um turno, numa possibilidade de colaboração entre as professoras de EIC com a formação de professoras. Além disso, houve o aumento de carga horária das aulas de IC para duas vezes por semana, do 2º ao 5º ano do EFI.

Para além das questões relacionadas às relações na escola, tanto professoras quanto o SE concordaram com a relevância dos momentos de educação para professoras, planejamento colaborativo, reorganização das diretrizes curriculares, confecção de material didático, projetos de leitura, contação de histórias, que ocorreram bimestralmente, com as professoras de EIC, durante o ano de 2019. Tentamos sintetizar algumas das tensões enunciadas pelas agentes da Rede ELI, assim como as proposituras que também insurgiram da heteroglossia dialogizada na arena da ação de extensão, no Quadro 11.

Quadro 11: Tensões e proposituras que emergiram da Rede ELI

Tensões	Proposituras
Questionamento da validade do EIC	Visita às escolas para sensibilizar gestoras, e demais professoras Reuniões coletivas com famílias das crianças;
Ausência de momentos coletivos das professoras de EIC;	Encontros bimestrais organizados pela coordenadora do inglês e a pesquisadora;
Percepções acerca da superioridade linguística do inglês, incluindo de falantes nativos; Discursos hegemônicos da globalização; Exaltação do conhecimento que vem da universidade (acadêmico)	Oferta de oficinas de inglês no centro de idiomas; Participação nos eventos e ações de extensão, que problematizam a hegemonia do inglês e os saberes considerados válidos;

Tensões	Proposituras
Ausência de documentos que orientam o EIC.	Reorganização curricular com base na BNCC/ DC-GO Proposta de mudanças na Matriz no PPC de Letras da UEG Inhumas aprovada em colegiado em 2019; Organização do estágio supervisionado nas escolas municipais de EFI.

Fonte: a autora

Algumas alterações foram propostas na matriz do curso de Letras, assim como no contexto da rede municipal de educação básica. Nos dois casos, por meio das tensões e das proposituras vivenciadas nos encontros da ação extensionista e investigadas no decorrer da presente pesquisa, percebemos indícios de que a agência materializada nos discursos da rede ELI movimentou a realização de políticas curriculares em duas direções, que nos dão pistas de como os diálogos na extensão refletiram e refrataram as/nas políticas locais em ação. A primeira foi a materialização do documento curricular com base no DC-GO, o qual foi feito de acordo com a BNCC (2018), causando movimentos como ondas nas políticas curriculares locais em ação, para o EIC em Inhumas.

A segunda direção foi em relação às propostas de alterações no PPC de Letras na UEG Inhumas, visando a ressignificação da formação docente para atuar no EIC, que discutiremos no capítulo 4. Ambos os movimentos se realizaram, a nosso ver, a partir dos diálogos que tecemos na ação de extensão, reverberando na conjuntura local do EIC por intermédio da materialização das políticas curriculares em acordo com a BNCC. As reverberações que consideramos translocais por irem além do espaço fixo e local podem ser reconhecidas na alteração proposta no PPC do curso de Letras da UEG Inhumas, que atende licenciandas de outras cidades como Goiânia, Caturaí, Itauçu; por um lado, movimentando a superfície das políticas curriculares suavemente; e por outro lado, as sugestões de alteração nos PPC de outros cursos de Letras da UEG, como em Anápolis, já nos dão pistas de que as águas podem se movimentar com mais vigor no cenário translocal, ao se espalharem com a ação das pedrinhas que foram lançadas a partir da ação de extensão EFK.

Apontamos que as discussões realizadas na ação de extensão refletem e refratam a organização do processo de formação docente para EIC, propondo como um objetivo a ser alcançado pelos cursos de Letras da UEG o

propiciar experiências formativas de educação linguística crítica com crianças, no decorrer da graduação. Em outras palavras, a extensão universitária se configura como um espaço onde a formação docente pode continuamente acontecer, nessa parceria colaborativa entre escola e universidade, entre professoras e licenciandas, entre os saberes praxiológicos e sua construção na realidade viva da educação. Defendemos que os espaços estão ocupados por agentes de políticas linguísticas que, de fato, em nossa perspectiva, precisam estar conscientes de que o chão da escola é de onde emergem as praxiologias, uma vez que ninguém melhor do que as próprias professoras, as crianças e a comunidade de interessadas neste campo, para discutirem e proporem possibilidades que atendam às necessidades das crianças de 6 a 12 anos das escolas públicas.

A partir dessas discussões, categorizadas por nós em tensões e proposituras, analisadas no capítulo 3, verbalizadas pela Cida e pelo Fernando nas entrevistas e travadas durante os encontros na ação de extensão, relacionadas ao status do inglês nas escolas, como disciplina que “*não dão muita moral*” (RAFAELA, 2018, p.187, excerto 6) e na vida como a ‘salvação’ para participar do mundo globalizado ou para melhorar as possibilidades de trabalho no futuro, é possível perceber que “[a] linguagem é política de cabo a rabo” (JOSEPH, 2006 *apud* RAJAGOPALAN, 2013b, p. 146).

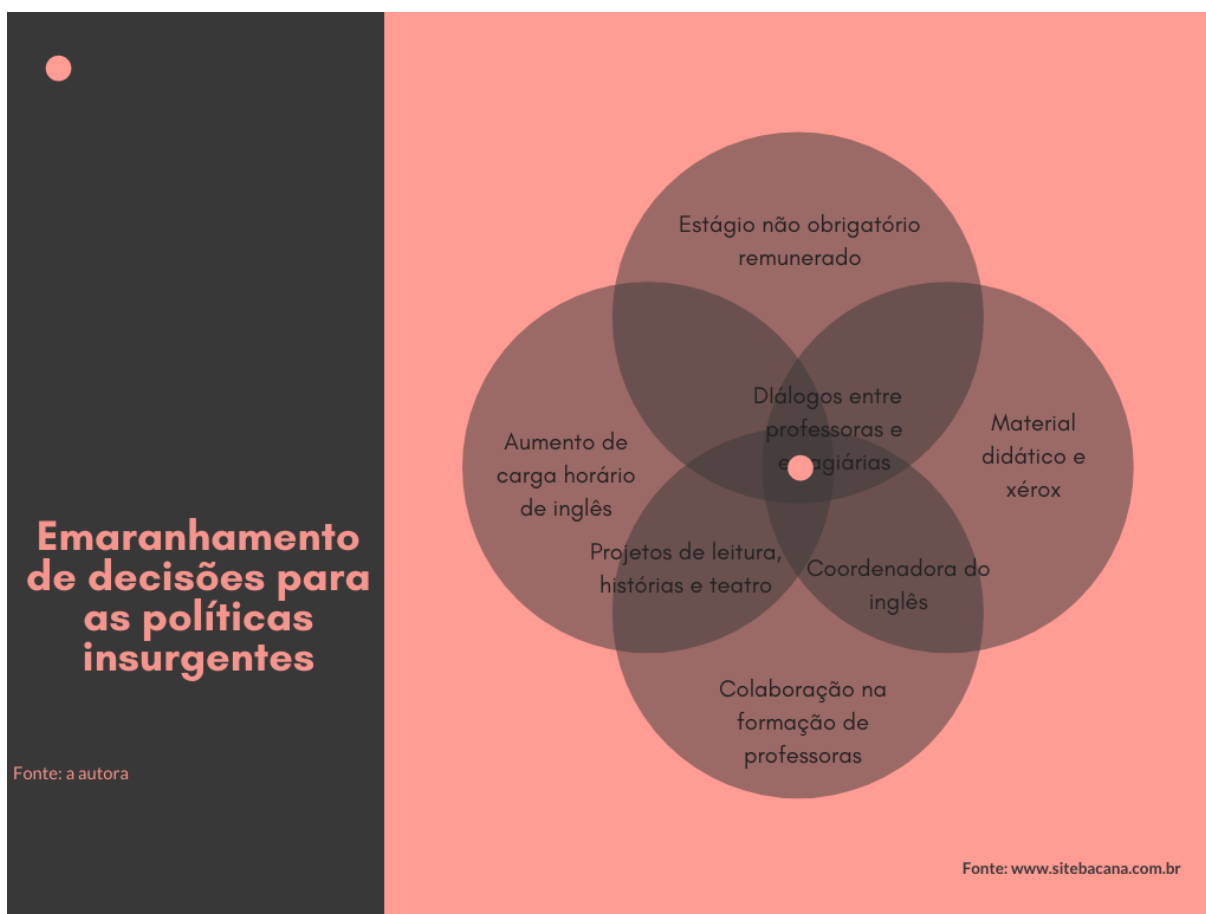
Por meio da análise dialógica (BAKHTIN/VOLÓCHINOV) do discurso e da materialidade linguística que realizamos neste capítulo, (re)conhecemos os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação, nosso objetivo geral nesta pesquisa doutoral. Neste capítulo, (re)conhecemos os sentidos acerca do status do inglês na escola e no mundo, identificando que eles dependem do contexto cronotópico da constituição individual e social de cada uma das envolvidas, a partir de suas vivências no tempo-espaço das relações particulares, mas também nas relações em comum que experienciam.

Ao ouvirmos atentamente as vozes das agentes da implementação e (re)conhecermos seus saberes locais, até então silenciados/subalternizados, consideramos que realizamos o exercício da escuta sensível (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) nos espaços de fala oportunizados pela extensão. Para além da escuta sensível, os enunciados se materializaram em ações que movimentaram a realização das políticas insurgentes nas/das relações entrelaçadas na extensão universitária. Entendemos que as políticas locais insurgentes são discursos, decisões

e ações, que, em cada contexto local de implementação de políticas educacionais, linguísticas e curriculares, devem estar centradas nas especificidades desse ambiente geocorpopoliticamente constituído por tensões e proposituras, identidades, vozes e sonhos, em tempos e espaços nos constituem e que podem ser alterados por nossas ações.

Consideramos que a movimentação da realização das políticas tem provocado impactos nos âmbitos pessoal, profissional/acadêmico e social/político, de acordo com as agentes envolvidas no contexto de EIC, conforme identificamos no processo de intersubjetivação, realizado em fevereiro de 2020, para além dos cronotopos onde elas aconteceram, encaminhando alterações nas políticas linguística e curricular do município. Alguns deles alcançaram o município e a região, nas políticas locais, e, a nível estadual, nas possibilidades de educação docente viabilizadas nas alterações no PPC do curso de Letras da UEG Inhumas (replicadas em outras unidades da UEG), e no regulamento do estágio supervisionado de inglês, coconstruindo as políticas curriculares para a *de-formação* de professoras de inglês, abordadas no capítulo 4. As políticas locais insurgentes são, de acordo com nossas ressignificações, emaranhadas e imbricadas entre si, sem fronteiras, em movimentos que afetam a fluidez das políticas, conforme desenhamos na Figura 18:

Figura 18: Emaranhamento de decisões para as políticas insurgentes



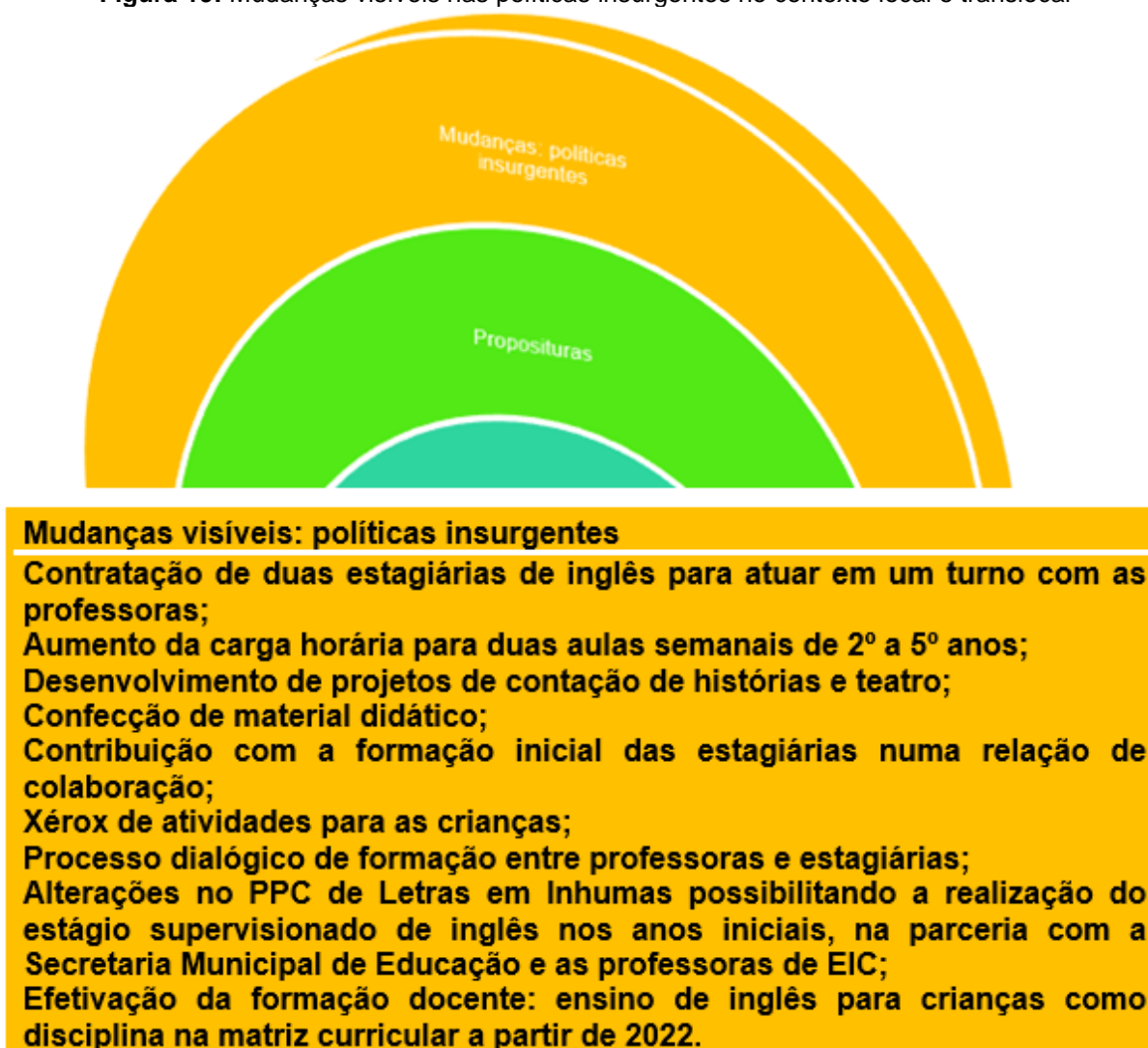
Fonte: a autora

Entendemos que as mudanças visíveis que apontamos são atravessadas pelos sentidos que tanto o SE quanto as agentes coconstroem acerca do que pode ser considerado como atividade das professoras, das expectativas relacionadas à profissão, possíveis por meio da mediação entre as duas esferas. Reconhecemos que um dos movimentos provocados pela realização das políticas locais e pelas ações extensionistas foi o das relações entrelaçadas na extensão que promoveu a mediação entre a esfera decisória e a esfera de atuação. Tais relações se dão “contextualmente, contingencialmente, conforme se façam necessárias em cada espaço específico de construção de conhecimento. São relações localizadas, situadas, sensíveis aos momentos em que acontecem.” (JORDÃO, 2018, p. 77). Consideramos que as relações são fundamentais na construção de sentidos acerca do papel das professoras de inglês com crianças “em cada espaço específico de construção de conhecimento” (JORDÃO, 2018, p. 77), tendo em mente que os espaços onde essa construção acontece podem ser aqueles legitimados ou não,

sendo por isso contingentes e sensíveis à diversidade e à complexidade dos contextos cronotópicos.

Ao pensarmos nas reverberações promovidas a partir das nossas conversas, dissensos, e da heteroglossia dialogizada à luz das autoras que dialogam conosco acerca da atividade docente em EIC (TONELLI, 2017; SANTOS, 2009; TONELLI, CRISTÓVÃO, 2010; BROSSI; TONELLI, 2021b; MELLO, 2013), da formação docente (JORDÃO, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018; BORELLI; MASTRELLA-DE-ANDRADE; BROSSI, 2021; LOPES; BORGES, 2015; ROCHA, 2006; 2010; MACHADO, 2019), das relações na escola (TANACA, 2017; GIMENEZ, 2009; MATEUS, 2009; 2015; SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) e das políticas (CHAGURI; TONELLI, 2019; RIZVI; LINGARD, 2010; BALL, 1994; PICONI, 2016; SEVERO, 2013; LOPES, 2004; RAJAGOPALAN, 2013a; 2013b; 2013c), aproximamos simbolicamente nossas lentes do quarto aro na Figura 19 (cor mostarda), onde afirmamos que há possíveis mudanças visíveis nas políticas locais, apontando, assim, as conquistas relacionadas às categorias que nos propomos a discutir, na Figura 19.

Figura 19: Mudanças visíveis nas políticas insurgentes no contexto local e translocal



Fonte: a autora

Neste capítulo, analisamos enunciados que nos contaram a história da implementação do EIC em Inhumas, pelas vozes e posições enunciativas das agentes que tomaram as decisões e efetivaram ações que materializaram as políticas linguísticas e curriculares locais, que, neste estudo, denominamos *insurgentes*, a partir de movimentos relacionados ao status do inglês no mundo e na escola. Tais políticas locais insurgentes se estabelecem em relações entrelaçadas na extensão, que são afetivas, sensíveis às necessidades locais e subvertem o sentido de políticas tão distantes do chão da escola.

A partir das nossas vivências neste contexto cronotópico singular e ao mesmo tempo repleto de vozes plurais, re-conhecemos outros sentidos que ressignificam os papéis das professoras-agentes, os papéis do SE aberto ao diálogo,

os papéis da coordenadora do inglês como ponte entre os demais. Refletimos também acerca dos sentidos do status do inglês na escola e no mundo, com a preocupação da nossa sociedade com o futuro econômico das crianças, e esquecendo da justiça social no presente. As histórias locais que começam seu enredo agora podem se beneficiar ao reconhecerem que os cronotopos desta comunidade afetaram e foram afetados pelo EIC antes mesmo de sua oferta, e mais ainda após a sua 'inauguração' em 2006. Diversas esferas da comunidade inhumense tem sido impactadas pelas políticas locais insurgentes, refletindo e refratando os discursos que foram provocando outros movimentos interconectados e retroalimentados constantemente nas ações da extensão universitária, que trouxe à tona sua força formativa e transformativa nos espaços locais e translocais.

No capítulo 4, investigamos as praxiologias das agentes categorizadas em tensões e as proposituras que emergiram de suas vozes, e se relacionam à educação linguística crítica na infância e à *de-formação* de professoras, que por sua vez movimentam a cocriação das políticas locais insurgentes que definimos e analisamos no presente capítulo.

4 PRAXIOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA INFÂNCIA: TENSÕES, PROPOSITURAS E AS RELAÇÕES NA *DE-FORMAÇÃO* DE PROFESSORAS

A gente sabe que não são todos os professores que estão dispostos a esticar o braço e ir lá pegar na mão do professor de educação básica falar pra ele: “Aí ó você existe vem pra cá vamos conversar”. (DULCE, 2019, p. 225, excerto 21).

Somente por meio de uma escuta sensível, aberta, franca, disposta a dialogar e a inter-agir que podemos conquistar a almejada **agência pessoal** para com ela conquistar a **agência profissional**. Sem agência pessoal, não se alcança agência profissional, e sem o merecimento da escuta não adianta conquistar espaço de fala (REZENDE, 2017, p. 287 - grifo nosso).

Iniciamos as análises neste capítulo na tentativa de uma “escuta sensível, aberta, franca, disposta a dialogar e a inter-agir” (REZENDE, 2017, p. 287) com as demais professoras/agentes nesta pesquisa, aproveitando o espaço de fala conquistado nesse universo acadêmico-científico. Foi a fala da professora Stéphanie (DIAS; BROSSI, 2015) que fraturou nossas ‘certezas’, provocando esforços em busca de ressignificação tanto do processo de pesquisa e de nossas posturas de interação entre a escola e a universidade, quanto das relações entrelaçadas na extensão, que também envolvem o processo educativo. Ao inter-agir na comunidade local, construímos sentidos a partir de tensões (VOLÓCHINOV, 2021) enunciadas, ouvimos atentamente algumas proposituras, que, ao nosso ver, se desdobram e podem coconstruir as políticas curriculares e linguísticas locais, para uma educação linguística crítica na infância, assim como para a formação docente no curso de Letras da UEG Inhumas (locais) e, possivelmente, em outras unidades da UEG em Goiás (translocais).

Adotamos o pensamento do nosso patrono da educação (FREIRE, 2001) como modo de viver e agir em nossa atuação (como professoras) e, especialmente, nos palcos da vida, tecidas nas demais relações nas quais nos envolvemos. Por entendermos que as relações, as quais vamos nos referir durante as análises neste capítulo, vão além de ligações ou relacionamentos entre sujeitos, incluindo envolvimento emocional e busca por soluções que amenizem as dificuldades apresentadas pelas agentes. Optamos por adotar relações entrelaçadas na extensão por nos remeter às tramas de fios entrelaçados que conectados formam um espaço

resistente ao peso e às pressões, em uma analogia às redes onde o nosso corpo se encaixa e descansa no aconchego do suave movimento.

Por 'relações entrelaçadas na extensão 'nos referimos ao vínculo entre as agentes entrecruzadas nas ações de extensão, ao longo dos anos, que são afetivas, atenciosas e interessadas no bem comum e voltadas para aproximação com a comunidade, indo além do simples contato entre as envolvidas, sensíveis às necessidades, anseios e demandas, buscando soluções para questões apresentadas pelas agentes ou pela comunidade. A Rede ELI também captura agentes que formam ligações entre si, com intuito de interação, compartilhamento, e, no nosso caso, uma rede que pega “na mão do professor da educação básica” (DULCE, 2019, p. 225, excerto 21) e chama para conversar, se apoiar e se fortalecer. Antes de nos aventurarmos na tentativa da “escuta sensível, aberta e franca” que Rezende, coadunando Silvestre (2017), nos incentiva, partilhamos o pensamento freiriano que adotamos, uma vez que antes de escutar é preciso humildade e abertura para admitir que ao ensinar se aprende, pois:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001, p. 259).

Nas relações entrelaçadas na extensão onde nos envolvemos com as professoras/agentes desta pesquisa nos reconhecemos aprendizes e “ensinantes” em caminhos e veredas “grávidas de sugestões e perguntas” (FREIRE, 2001, p. 259), que para nós são as proposituras e tensões que serão aqui partilhadas. Na longa trajetória construída nos contextos cronotópicos das ações de extensão desenvolvidas no âmbito da UEG, caminhamos sempre acompanhadas e aprendendo muito mais do que ensinando. Além de nos pautarmos em Freire (2001), antes de iniciarmos a escuta sensível e aberta que objetivamos neste capítulo, consideramos essencial localizar os

conceitos de praxiologias e de educação linguística crítica que sustentam nossas análises dos dados.

Ao nos filiaros também ao grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (CNPq), entendemos as praxiologias como as nossas epistemologias “fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16), compreendendo que, pelo menos na nossa área, da Linguística Aplicada “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006), teoria e prática são indissociáveis. Nesse sentido, considerando as praxiologias que emergem das vozes da Rede ELI, situadas no Cerrado Goiano, concordamos particularmente com Freitas e Avelar (2021), na definição do termo:

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Ponderamos que as nossas relações entrelaçadas na extensão, e de onde afloram nossas praxiologias, nos atribuem traços muito particulares que conforme as autoras nos dizem, “estão cheias de nós” e de nossas vivências no lugar de onde viemos, agregando, assim, horizontes axiológicos locais, em embates com valores que consideramos translocais e que constituem o escopo do ensino de inglês, tão atravessado de percepções pessoais e de ideologias hegemônicas dessa língua. Mediante tal complexidade, elucidamos que não é nosso objetivo apresentar as praxiologias construídas no contexto investigado como respostas universalizantes e homogeneizantes.

Explicitamos, antes de iniciarmos as análises, que adotamos como categoria de análise a educação linguística crítica na infância ancoradas em Tonelli (2021), Rocha (2018) e Pessoa, Silva e Freitas (2021). Em primeiro lugar, concordamos com Tonelli (2021, 27:20) que comenta acerca do ensino crítico de línguas para crianças, afirmando que o ensino da(s) língua(s) deve se ocupar também da “formação da criança como sujeito único”, estimulando a criança a “ler o mundo a sua volta”, promovendo “espaços de ampliação de possibilidade de ser e agir no mundo, respeitando a opinião alheia”.

Entendemos que ensinar línguas para crianças em uma perspectiva crítica é “fazer com que essa criança se perceba como uma voz no mundo, mas que ela também perceba que há outras vozes, e outros modos de ser e agir, que ela respeite e conheça esses outros modos” (TONELLI, 2021, 28:59). Nessa direção, consideramos urgente que repensemos as visões “reducionistas frente à realidade, ao sujeito, à linguagem, à sociedade e à educação” (ROCHA, 2018, p. 143), ressignificando princípios, discursos e praxiologias rumo à abertura às abordagens translíngues, não monoglóssicas. Segundo a autora, precisamos considerar o “caráter complexo e ideológico das relações humanas, da produção de sentidos e da construção de conhecimentos” (ROCHA, 2018, p. 144), interrompendo a naturalização de preconceitos e desigualdades.

Em segundo lugar, entendemos a educação linguística crítica como conceito no sentido amplo, englobando a formação docente para atuar no ensino de línguas (neste estudo *com* crianças), conforme Pessoa, Silva e Freitas (2021). As autoras entendem que que “a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16), evitando a dicotomia entre ensino e aprendizagem e a hierarquização dos saberes da escola e da universidade, ao passo que também nos reconhecemos como ensinantes e aprendizes nas relações dialógicas que travamos nos espaços formativos autênticos que construímos no emaranhamento das nossas experiências.

Ao pensarmos na educação linguística como esse processo onde todos “ensinam e aprendem ao mesmo tempo” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16) e trazendo para o campo de ensino com crianças estimulando-as a “ler o mundo à sua volta” (TONELLI, 2021), precisamos (re)pensar a formação de professoras de línguas com crianças que “que não se limite à formação linguística de crianças” conforme Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 88) defendem, e se volte para a “formação completa (linguística, afetiva, social, cognitiva)” delas.

Em relação ao conceito de educação linguística crítica *com* crianças, concordamos também com Malta (2019), que propõe o reconhecimento do papel protagonista das crianças durante todo o processo, inclusive no planejamento e na escolha das temáticas e práticas sociais, trazendo elas para o centro da educação linguística. Concebemos a educação linguística crítica *com* crianças segundo Kawachi-Furlan e Malta (2021):

[A] educação linguística crítica com crianças implica que as crianças vão aprender uma língua estrangeira e por meio/devido a esse processo, elas serão capazes de questionar verdades impostas pela sociedade. Significa ensinar e aprender uma língua com foco em problematizar construtos naturalizados enfocando nas possibilidades de rupturas e transformações⁹³. (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2021, p.156).

Na compreensão de que ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo, ou como disse Freire (1987, p. 68):“ ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo”, adotamos como conceito e como categoria de análise a *de-formação* de professoras (JORDÃO, 2018), entendendo que a formação crítica que desejamos é aquela que desenforma, desconstrói e desformata “o processo de inculcação de saberes e valores construído na vida familiar, social, escolar, laborativa”. Nessa *de-formação*, as professoras ou ensinantes têm que “se permitir[em] de-formar”, em um constante aprender junto, “trocar de forma, modificar-se, perceber a si e aos outros como sempre incompletos sempre em processo de tornar-se, nunca tornando-se” (JORDÃO, 2018, p. 76-77).

Neste capítulo, temos em mente o segundo objetivo específico, que é o de *investigar as tensões e as proposituras que emergem dos enunciados das agentes associadas à educação linguística crítica na infância*. Compreendermos que um dos movimentos provocados pela realização das políticas locais foi o **cultivo das relações**⁹⁴ que, nesta pesquisa, denominamos como ‘entrelaçadas na extensão’. Elas permeiam todas as instâncias e se mostraram como uma condição essencial para a continuidade da educação linguística crítica na infância que ensejamos, paralelamente à formação crítica de professoras ou como adotaremos no decorrer das discussões neste capítulo, a *de-formação* de professoras. Neste capítulo, tentamos responder duas perguntas interligadas, as quais são: i) Que tensões e proposituras emergem das praxiologias da Rede ELI no âmbito da ação extensionista *English For*

⁹³ No original: “critical language education with children implies that children will learn a foreign language and through/because of this process, they will be able to question truths imposed by society. It means to teach and learn a language aiming at problematizing naturalized constructs, focusing on possibilities of ruptures and transformations.”

⁹⁴ Destacamos o cultivo das relações por fazer parte dos sentidos coconstruídos a partir da realização das políticas insurgentes locais, respondendo parcialmente à primeira pergunta de pesquisa que é como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças?, tratada no capítulo 3.

Kids (EFK)? e ii) Quais elementos constituíram as praxiologias para a educação linguística crítica na infância?

Partimos das premissas do Círculo de Bakhtin para analisar dialogicamente as tensões e as proposituras enredadas nas múltiplas vozes que travam diálogos na arena da ação de extensão e por isso mesmo se enredam na construção de políticas, linguísticas e curriculares, locais. Os excertos analisados foram selecionados por pertinência diante da temática que investigamos que envolve os enunciados e como estes se movimentam e, por vezes, constituem as políticas insurgentes locais em ação.

Dentre os nove encontros que compõem o material empírico principal de nossa pesquisa, categorizamos pelo critério de expressividade, isto é, em relação ao que as agentes estão expressando encadeadas às temáticas que emergiram da codificação dos dados. Assim, partimos inicialmente da exclusão de trechos que não tratavam das temáticas para essa etapa de análise. Depois, selecionamos os enunciados representativos das **tensões** associadas à educação linguística crítica na infância, à *de-formação* de professoras e mediadas pelas relações entrelaçadas na extensão, envolvendo as professoras da rede ELI, as demais implicadas na educação linguística e a comunidade local de forma indireta. Partindo dos conceitos do Círculo de Bakhtin -- da heteroglossia dialogizada, do enunciado concreto, dos signos ideológicos e sua reflexão e refração nos discursos, construímos sentidos na análise dialógica que configuram **proposituras** que, a nosso ver, movimentam a construção das políticas insurgentes locais, numa constante retroalimentação com novas tensões.

Concordamos com Pessoa (2013, p. 13) de que “o que somos depende de quem são os/as outros/as, daí a nossa responsabilidade para com essas/es outras/os”. Nesse sentido, nesta pesquisa, “os/as outros/as” nos constituem pelo convívio, pelas vivências, pelos enfrentamentos das tensões que enunciam e pelas proposituras que emergem das discussões. Pelas lentes bakhtinianas que orientam nossas análises:

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência. (BAKHTIN, 2018b, p. 293).

Nos aliando ao pensamento de que “uma só voz nada termina e nada resolve” (BAKHTIN, 2018b, p. 293), trazemos para o centro da discussão as **tensões** que emergem nas muitas vozes, às vezes, aparentemente dissonantes e contraditórias e, por isso mesmo, heteroglóssicas, que co-constroem as políticas insurgentes locais e, principalmente, nos constituem enquanto seres humanos de identidades em constante transformação. Escolhemos analisar também as **proposituras** que ressignificam as **relações** entrelaçadas na extensão entre as professoras/agentes, entendendo que, de fato, elas podem afetar a educação linguística crítica na infância.

Nesse sentido, ancoradas na análise dialógica do discurso (BRAIT, 2018) consideramos as proposituras das professoras/agentes como possibilidades de desconstruir e ressignificar as relações entre as professoras em constante *deformação* por meio de espaços legítimos de formação docente, i.e., por meio do ensino em disciplina de núcleo livre, no estágio, nas ações de extensão e na pós-graduação ou outras iniciativas que envolvem a formação contínua e constante.

Considerando que a análise a ser realizada é dialógica, é preciso esclarecer que isso requer um estudo metalinguístico (ou translinguístico), que toma “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 207), ou seja, que leva em conta “aspectos da vida do discurso [...] que ultrapassam os limites da linguística” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Trata-se de uma análise que vai além de fatores da língua enquanto um sistema fechado. Não significa dizer, entretanto, que elementos linguísticos são desprezados, pois um estudo que ignora a “materialidade linguística” (BRAIT, 2012, p. 12) e seus aspectos internos vai na contramão do propósito dialógico bakhtiniano. Dito isso, justificamos a transcrição de extensos trechos dos diálogos face-a-face, possibilitando, assim, a compreensão da interação de enunciados/vozes que serão analisados e constituem os elos na cadeia da criação heteroglóssica dos sentidos construídos nas tensões e proposituras em relações entrelaçadas na extensão acerca da educação linguística crítica para a infância.

Outro aspecto que desejamos marcar é o posicionamento valorativo que nos dá a força de constituir o todo. Posicionamo-nos como autoras criadoras com a “função estético-formal engendradora da obra, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2009, p. 89). Em outras palavras, partindo de nosso posicionamento axiológico como ‘autora-criadora’, refratada e refratante, a tese materializa nossas escolhas composicionais e de linguagem, resultantes também

de um posicionamento axiológico, que, para Bakhtin (1981), é a grande força que move o universo das práticas culturais numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas.

Após as análises das tensões e proposituras relacionadas ao *status* do inglês e que coconstroem as políticas insurgentes locais, podemos afirmar que o modo como as políticas têm sido arquitetadas no cenário nacional e local colocam as professoras de línguas com crianças em um não- lugar, pois não têm legitimidade (legal e formal) para assumir esse espaço que ocupam. As exigências de formação das professoras, conforme encontramos no documento do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº: 2/2020 (não homologado ainda), que estabelece diretrizes nacionais para a educação plurilíngue, jogam as professoras de EIC do outro lado da linha abissal, nos termos de Boaventura Sousa Santos (2010), que nos diz que parece existir uma divisão que legitima certos saberes, enquanto outros são invisibilizados, ou seja, encontram-se do outro lado desta linha.

Nesta pesquisa, consideramos que (ainda) há abissalidades que dicotomizam e separam os saberes da universidade e os saberes da escola, entre as professoras de inglês com crianças e as demais professoras de inglês legitimadas na graduação. Assim, em especial, as crianças do lado de lá dessa linha abissal, não legitimadas a aprenderem outras línguas nas escolas públicas, em relação àquelas crianças que são contempladas com o EIC ou com a educação bilíngue. Compreendemos que a existência de um lado da linha implica no apagamento da existência do outro, já que, segundo o autor, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32). Pela perspectiva de Bakhtin (2018b, p. 322-323), argumentamos que a “morte absoluta (o não viver) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemorável”, considerando tal posição de ‘não-lugar’ que as professoras de inglês com crianças se encontram, quando pensamos na situação atual da ‘informalidade’ da formação docente para atuar nesse contexto, se nos pautarmos no Parecer CNE/CP Nº: 22/2019, que revisou e atualizou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Da perspectiva onde nos situamos, com a humildade em nos reconhecermos aprendizes sempre (FREIRE, 2001), por meio da escuta sensível (SILVESTRE, 2017) e no entrelaçamento das relações onde nos envolvemos em

esforços constantes por valorizar os saberes do ‘chão da escola’, tentamos promover condições menos opressoras e assimétricas de diálogos face-a-face. Nossos esforços partem do desejo de fazer as vozes das professoras de EIC audíveis, pelo reconhecimento de sua atividade docente e de suas praxiologias de forma memorável. Entendemos tais esforços situados em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006; SANTOS; MENESES, 2010), que reconhece a validade dos infinitos saberes presentes no mundo e não desqualifica o que não se encaixa no cânone da ciência moderna, tais como as praxiologias das professoras de inglês com crianças, originadas nas vivências, nas relações com as crianças, e com as demais professoras dos anos iniciais, a partir de confrontos entre o (não) aprendido no curso de formação inicial e as necessidades situadas que emergem das experiências no chão da escola.

Para conseguirmos cumprir com todas essas intencionalidades, dividimos este capítulo em 3 seções. Na seção intitulada *“Eu aprendo muito mais com vocês do que eu ensino”*: por relações menos assimétricas, analisamos enunciados da pesquisadora que demonstram esforços para amenizar as tensões que podem surgir nas relações assimétricas entre a pesquisadora e as demais agentes e entre as professoras e as crianças, buscando criar ainda uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006; 2007; 2010). Ainda nesta seção, analisamos os enunciados das agentes relacionados à consciência e ao autorreconhecimento de si como parte do coletivo que exerce a atividade específica de EIC. Na seção seguinte, nomeada *“Nós tivemos que testar chave por chave, a porta emperrava, a chave quebrava”*: por mais espaços formativos legitimados, as análises englobam enunciados acerca dos saberes possíveis de serem construídos nas relações no estágio supervisionado, assim como as possibilidades formativas em outros espaços. As análises contemplam ainda interações discursivas que abordam princípios para a educação linguística crítica com crianças, do ponto de vista das ações em sala de aula, assim como dos desconfortos verbalizados pelas professoras/agentes. Na última seção, denominada *Como condensar resultados quando estes derramam?*, retomamos as perguntas de pesquisa na tentativa de sintetizar os resultados das análises dialógicas fundadas nas premissas do Círculo de Bakhtin.

4.1 “EU APRENDO MUITO MAIS COM VOCÊS DO QUE EU ENSINO”: POR RELAÇÕES MENOS

ASSIMÉTRICAS

A primeira passagem que analisamos neste capítulo (excerto 20) destaca os esforços por minimizar a tensão causada pela assimetria nas relações entre a professora formadora (em formação) e as demais agentes que compõem a Rede ELI, nos trechos destacados do enunciado da professora Giu, no encontro do dia 28/11/2018, cujo enfoque foi apresentar o formato dos encontros da ação de extensão. Quando iniciamos a ação em 2018, as praxiologias desenvolvidas no chão da escola já nos inspiravam e encantavam. Consideramos que essa tentativa de amenizar a assimetria nas relações é um elemento fundamental, se quisermos não apenas evidenciar o respeito aos saberes outros que cada uma das agentes da rede ELI traz para a arena das discussões, (e de ações), mas também cultivar as relações que possibilitam a *de-formação* das professoras e a educação linguística crítica na infância, reduzindo a tensão sentida pela pesquisadora. Entendemos o excerto 20 como a primeira propositura identificada na materialidade linguística destacada e analisada nos trechos da fala da pesquisadora/agente:

Excerto 20:

*Giu: [...] **não é curso**, eu vou, essa ação está vinculada ao English for Kids vocês vão receber certificado na quantidade total de horas, é, o certificado só vai sair em 2019, que os nossos encontros maiores, hoje a gente vai se encontrar, talvez mais um encontro no fim do ano, depende tudo de vocês nós vamos decidir tudo colaborativamente o que for melhor pra maioria, e é a intenção mesmo é que vocês tenham algum proveito de tudo que a gente vai fazer aqui.*

Lisbela: *isso vai ter sido como extensão?*

*Giu: É. É uma ação de extensão né, então vocês vão receber um certificado de participação em um curso de extensão, [...] então vou deixar bem claro, **não é aula, não é curso eu não estou aqui pra dar aula pra vocês, a gente está aqui todo mundo no mesmo patamar**, é o que pressupõe esse encontro é que **eu tenho muito pra aprender com as professoras com meus alunos com as colegas e isso é de mão dupla**. Então não é essa intenção, **eu não estou aqui pra propor nenhum estudo de acordo com o que eu penso. Eu quero realmente ouvir o que vocês têm pra falar. A gente sempre vai partir de práticas, das práticas que vocês têm e das teorias que a gente vai é – dos textos que a gente vai trazer pra a gente ir lendo também. Vamos poder propor... Vocês vão ver o final aqui que eu deixei em aberto pra a gente definir os temas**, é, com sugestões de leitura, a única leitura que eu vou escolher é a primeira né pra vocês os outros temas vou deixar em aberto **pra vocês irem selecionando e colaborando nas decisões**, porque é um grupo pra ser, colaborativo completamente todas as decisões tá, é uma forma nova de tentar fazer uma política, **o que eu vou propor na tese então como é uma forma nova de fazer política, eu não vou chegar com a minha ideia pra vocês eu quero ouvir de vocês e nós vamos propor juntos tá.** ([Rede ELI](#), 28/11/2018, p. 21, linhas 2000-2008/2014-2028).*

Apontamos alguns recursos linguísticos no enunciado da Giu que materializam a tentativa de aproximação das demais. Neste encontro inicial, tais como o uso de “a gente” e “nós”, além de compor seu discurso por escolhas lexicais que enfatizam a tentativa de horizontalização das relações, ou “a busca por uma *hierarquia horizontal* (KALANTZIS; COPE, 2012; MONTE MÓR, 2009) entre os/as agentes do processo de formação docente, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder” (SILVESTRE, 2017, p. 173). Tal busca se materializa linguisticamente em, por exemplo, “no mesmo patamar, “é de mão dupla”, “das práticas que vocês têm”, “pra vocês irem selecionando e colaborando nas decisões”, “nós vamos propor juntos”; termos estes que indicam a tentativa de, por meio do imbricamento do discurso, balizar as relações construídas no decorrer da pesquisa.

Entendemos que, ao buscar essa aproximação maior das demais agentes tentando a inclusão de todas as professoras, a agente busca criar ao longo dos diálogos uma relação de coletividade, em que todas as vozes serão ouvidas e irão compor um discurso em comum para o grupo de professoras que coexistem nesse ‘não-lugar’ (SOUSA SANTOS, 2010). Tal busca se configura conforme nossa perspectiva em uma tentativa de criar uma ecologia de saberes, isto é, “representa a possibilidade de abertura do cânone dominante do conhecimento e o reconhecimento de saberes não-científicos ao trazer conhecimentos alternativos para o cenário”⁹⁵ (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p.xlix).

Retomamos o enunciado final do excerto 20, “é uma forma nova de tentar fazer uma política, o que eu vou propor na tese”, que nos mostra a intencionalidade em agir, em atuar diretamente na construção de políticas, reforçada na escolha da primeira pessoa do singular “eu vou propor”, diferenciando-se dos enunciados anteriores, que buscam incluir todas as agentes. O aspecto heteroglóssico do discurso da Giu, neste trecho, ressoa duas vozes: a da autora, aquela que vai “propor na tese”, e a da agente, aquela que diz “nós vamos propor juntos”. O enunciado continua em: “[...] então como é uma forma nova de fazer política eu não vou chegar com a minha ideia pra vocês, eu quero ouvir de vocês e nós vamos propor juntos tá”. Neste momento, parece-nos evidenciar a propositura que a

⁹⁵ No original: “The ecology of knowledges represents the possibility of opening up the dominant canon of knowledge and recognition, by bringing into the picture other, alternative, non-scientific knowledges”.

professora formadora tinha em mente quando iniciou os diálogos na rede ELI: a de construir, conjuntamente, as ações que provoquem mudanças nas políticas locais.

Podemos dizer que a conscientização da Giu, no sentido freiriano do termo, ou seja, sociológico, de questionar o que parece ser natural, e os discursos hegemônicos, pode promover a agência das professoras em relação às injustiças sociais, às hierarquias criadas pela sociedade fruto de um projeto de manutenção das hierarquias e privilégios de certas camadas da população (MONTE MÓR, 2021). Qual seria a relação dessa conscientização das professoras com as nossas discussões acerca das políticas e sua realização? É exatamente a conscientização de que em sala de aula, nós professoras tomamos as decisões, e que, portanto, é partindo dali, do chão da escola, que é possível desestabilizar as políticas excludentes e/ou recocriar políticas locais insurgentes.

Na esteira da construção de espaços outros, dentro e fora da universidade, que valorizem e tragam para o centro os saberes locais, as vozes das professoras, em esforços pela horizontalização das relações, trazemos para o diálogo Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021, p. 72) que problematizam:

Como docentes que atuam na formação de professoras/es de línguas, temos sempre pensado sobre os saberes que são privilegiados nos movimentos de formação, expressos em perguntas como: quem sabe ensinar e quem sabe formar, afinal? A própria existência dessas perguntas, a nosso ver, já encerra em si uma ideia de saber como poder que se detém. Em nosso entendimento e esforços para participar dos processos de formação docente, entretanto, o saber se transforma sempre em plural, é sempre saberes, e não pode ser detido por uma instituição ou entidade somente, já que todo saber é relacional e aponta também ignorâncias (SANTOS, 2007). Não há saberes completos, compreensão que faz grande diferença para a democratização e ampliação de uma formação docente que se pretenda relevante para um mundo injusto e desigual, como o nosso.

Movidas por inquietações acerca da valorização de certos saberes em detrimento de outros, conforme as autoras questionam, e reconhecendo a existência de abissalidades (SOUSA SANTOS, 2006) no campo da educação linguística crítica na infância, pautamo-nos desde o início da ação de extensão no exercício da escuta sensível (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) das vozes das agentes envolvidas nos diálogos nos espaços de fala da extensão. Neste trecho da apresentação da ação extensionista, a agente demonstra a conscientização acerca daquilo que parece naturalizado (que a professora da universidade ensina e as professoras em formação aprendem) e que hierarquiza as relações entrelaçadas na ação de extensão.

O próximo excerto (21) que passamos a analisar traz um diálogo travado no quinto encontro, no dia 25/06/2019, em que Iza e Dulce constroem sentidos acerca dos esforços da Giu a favor de relações mais afetivas, envolventes, situadas, sensíveis e imbricadas na conscientização das agentes, na tentativa de compartilhar os diversos saberes, e diminuir a assimetria nas relações entrelaçadas na extensão. O objetivo deste encontro foi realizar uma reflexão colaborativa acerca do andamento da ação, em que as agentes pudessem compartilhar livremente suas ideias acerca dos próximos passos e avaliar as temáticas discutidas até aquele momento. Após uma breve retrospectiva de todos os encontros anteriores, a questão geradora dos diálogos foi: “*Aponte algum aspecto que você se envolveu ou aperfeiçoou desde que a gente começou*” (p. 70, linhas 3849-3850).

O excerto que analisamos aqui (21) faz parte do diálogo entre Iza, Rafaela, Lisbela e Dulce, com algumas intervenções da Giu. Optamos por transcrever a fala da Iza e, na sequência, as duas falas da Dulce que são réplicas ao enunciado da Iza: “*Nossa, ao invés da gente ficar independente dá pra gente se unir*”. Tal fala da Iza nos dá indícios de ser uma resposta ao presumido e não enunciado (VOLÓCHINOV, s.d.) ou ao dito por meio das vozes personificadas na heteroglossia dialogizada da Iza: “*Ah, fulano trabalha tal e fulano trabalha assim*” e “*Poxa vida, a Lisbela faz isso lá na escola dela*”, que causam a tensão que Iza expressa em “*antigamente havia uma distância entre a gente*”, distância essa que encurtou após o evento (que ela denomina coincidência) que foi a designação da coordenadora do inglês em 2018. Todas essas considerações são reiteradas no discurso da Dulce: “*me senti acolhida, de não ficar na brasa sozinha*”. Apontamos também que “*antigamente*”, na nossa análise, é uma referência temporal que nos ajuda a delinear o cronotopo anterior a 2018, que representa as relações entre as agentes como independentes, sem diálogos, solitárias e sem “*suporte teórico*”.

Excerto 21:

Iza: Uma das coisas que eu sempre falei, Dulce dava aula aqui, a Joana ali, a gente ali, cada uma é meio que independente...mas porque houve uma **coincidência** que a A1 assumiu papel de Coordenadora na época, e mesmo assim é mais que só administrativo. E então essa coincidência foi muito boa e a gente começou a discutir, a gente começou a se falar, porque parece que **antigamente havia uma distância entre a gente**: “Ah, fulano trabalha tal e fulano trabalha assim.” E a questão da reflexão: “Poxa vida, a Lisbela faz isso lá na escola dela.” Mas a gente só sabia disso quando a gente juntava né então **eu acho que a primeira coisa, o primeiro impacto foi isso: “Nossa, ao invés da gente ficar independente dá pra gente se unir.”** Eu vi que agora a gente não tá mais sozinha e ainda com seu suporte, tem alguma

coisa pra trazer pra gente, algum material. Agora a língua inglesa não é só a gente chegar e dar aula, existe todo um suporte atrás disso, suporte teórico. ([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 70, linhas 3854-3866)

[...]

Giu: Mais alguém quer comentar de alguma mudança que teve...

Dulce: Eu senti muito próxima do que a **Iza disse** nesse retorno me senti acolhida **de não ficar na brasa sozinha** e a coisa fica mais ... esquentar né trabalho (...) **de todo mundo junto, aí vai melhorar...** e também em relação ao seu trabalho **eu acho que você faz isso** mas no meu olhar **na leitura que faço da sua postura acho que você quer ser mais do que uma professora universitária. Você quer ser uma cidadã que de fato contribui com alguma coisa** e que a universidade ela tem que ter uma razão de ser não é só formar acadêmicos aqui dentro, **mas olhar pro campo**. Então isso que você faz é muito rico, muito bom, a gente sabe que não são todos os professores que estão dispostos a esticar o braço e ir lá pegar na mão do professor de educação básica falar pra ele: **“Aí ó você existe vem pra cá vamos conversar.”** Isso é muito bom é lindo, rico porque você vai ver que seu trabalho realmente surte efeito quando ele alcança aonde ele deveria chegar. Não é só sair daqui no quarto ano formado, mas **ajudar os que já se formaram, dessa formação continuada** então isso acho que é muito elogiável só vai te trazer mais satisfação e mais enriquecimento em todos os sentidos, ter todo um investimento nisso né que exige esforço e tudo mais e com certeza vai ser muito bem recompensado...[...] ([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 72, linhas 3941-3956).

Dulce: Quando foi o primeiro encontro que foi o qual eu participei eu achei muito interessante quando você colocou aquela questão da identidade do grupo **nós somos professores de língua inglesa sim, mas nós atendemos um grupo específico então nós precisamos ter todo suporte metodológico teórico-didático diferenciado do professor de sexto ao nono ano e do ensino médio** então as vezes (...) vem questionar alguma coisa: **“Olha, você atende em qual, qual que é a sua área de atuação? Ah eu sou professor de inglês. Ah é, e você trabalha onde e com quem? Então você não atende o mesmo público que eu, você não trabalha no mesmo setor que eu.”** Então a gente tem que conversar sobre essas coisas e isso fazer **criar um link entre o grupo** que é algo muito interessante, porque se não **a gente sempre fica buscando mesmo um espelho**, uma referência então **nós somos um grupo específico de ensino de inglês para criança**, existe todo um trabalho que é diferenciado: não é só saber inglês, a pronúncia mais próxima ao nativo, não é só gostar de criança porque se não seríamos babás. Não é só gostar do salário, não é só isso: é tudo isso. Então isso **formar uma identidade é de fundamental importância pra quando eu me olhar no espelho pra quando eu estiver em sala de aula: “Quem sou eu? Eu sei quem sou eu. Eu sei aonde eu atuo, eu sei que público eu atendo eu tenho suporte.”** Isso é muito bom, eu gostei bastante essa leitura. ([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 73, linhas 3970 - 3987).

Para a filosofia do Círculo de Bakhtin, a realidade da linguagem é o que acontece na interação verbal, com as relações dialógicas nas réplicas e suas dinâmicas (FARACO, 2009). O trecho que analisamos do discurso reportante da Dulce, *“Eu senti muito próxima do que a Iza disse”* (3942), estabelece uma relação ativa com a fala da Iza (3855-3867), depois de 12 intervenções de outras agentes (visível quando observamos os números das linhas onde os excertos se encontram) “só tem uma existência real, só se forma[m] e vive[m] através dessa inter-relação, e

não de maneira isolada” (VOLOCHINOV, 2021, p. 255). Destacamos essa inter-relação dos discursos de Iza e Dulce para demonstrar que o diálogo vivo travado na Rede ELI constitui as subjetividades desse coletivo de professoras que se reconhecem na interação com o outro, ao escutar e compartilhar experiências com o outro. Quando nos atentamos aos dizeres da Dulce, destacamos outras vozes: i) as das colegas “nós somos um grupo específico de ensino de inglês para criança”, discurso que inclui o outro em si; ii) a voz institucionalizada no contradiscurso (VOLÓCHINOV, 2021) sobre a homogeneização da profissão docente “[o]lha, você atende em qual, qual que é a sua área de atuação? Ah eu sou professor de inglês”, nesse diálogo com outras professoras de inglês que buscam homogeneizar a atividade docente; iii) além da voz que sinaliza, por meio do discurso direto, a voz da pesquisadora “*quando você colocou aquela questão da identidade do grupo*”.

Na nossa percepção, a questão da identidade da professora de inglês (ou outras línguas) com crianças precisa ser construída desde o início da formação. A voz do contradiscurso se faz ouvir no enunciado que começa com a negativa: “*não é só saber inglês, a pronúncia mais próxima ao nativo, não é só gostar de criança porque se não seríamos babás. Não é só gostar do salário, não é só isso: é tudo isso*”. Uma voz que responde ao discurso que tenta generalizar a atuação das professoras de línguas com crianças. A voz da pesquisadora é ouvida no trecho “*a gente sabe que não são todos os professores que estão dispostos a esticar o braço e ir lá pegar na mão do professor de educação básica falar pra ele: “Aí ó você existe vem pra cá vamos conversar”*”. Esse enunciado de Dulce reitera os esforços da Giu por relações menos hierarquizadas.

Além disso, Dulce destaca que “*você [professora universitária] quer ser uma cidadã que de fato contribui com alguma coisa*”, indo além do papel institucional estabelecido em “*não é só formar acadêmicos aqui dentro*”, indicando a refração do discurso e das atitudes da pesquisadora. Postulamos que a maneira como as relações entrelaçadas na extensão se dá está relacionada aos esforços da pesquisadora em amenizar as abissalidades que existem no âmbito do ensino de inglês nos anos iniciais, assim como trazer para o centro as praxiologias “cheias de nós”, e “imbuída[s] do que somos e pensamos” (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93). Atribuímos tal postura de Dulce ao aspecto essencial apontado por Machado (2019), como parte da perspectiva de práxis crítico-emancipadora, presente na extensão universitária.

Entendemos a ação extensionista, contexto desta história, como um caminho, consistente e contínuo, de emancipação e de construção de saberes que reverberam na *de-formação* docente – de licenciandas, professoras em exercício docente e professoras universitárias – como possibilidades para efetivação de mudanças na comunidade local. Apoiadas na Política Nacional de Extensão Universitária, compreendemos que o escopo “interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político” da extensão possibilita “uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage” (FORPROEX, 2015, p. 28).

Os dizeres de Dulce reforçam nossos esforços em trazer para o centro os saberes praxiológicos complexos e singulares das professoras que fazem parte deste coletivo que vem sendo subalternizado, desde a formação inicial, em um ‘não-lugar’ ou, nas palavras de Santos (2006; 2010), do outro lado da linha abissal (i.e., não contemplado nas políticas públicas, nas diretrizes e nas portarias que discutem a licenciatura em Letras). No enunciado da Dulce, identificamos, assim, a tensão causada pelo não-lugar, sinalizada em “*a gente sempre fica buscando mesmo um espelho*”, no sentido de procurar se olhar e se reconhecer parte de uma coletividade, que se apoia, compartilha e se fortalece na atividade que desenvolvem, diversa das demais professoras de inglês pois “*nós somos um grupo específico de ensino de inglês para criança, existe todo um trabalho que é diferenciado*”.

Nesse âmbito, dialogamos com Tonelli (2017), que nos urge a reconhecermos o contexto do EIC:

como **espaços genuínos** de atuação, e preparar, ainda que minimante, os **atores** que diariamente neles atuam, como forma de valorizá-los e de tornar o ensino e a aprendizagem de LIC uma prática cuidadosamente planejada para o bem das nossas crianças. (TONELLI, 2017, p. 81. Grifo nosso).

Dulce reforça a constatação da pesquisadora paranaense, acrescentando que a consciência⁹⁶ e o autoreconhecimento de sua identidade docente como parte do coletivo de professoras de IC foram fundamentais para, ao “*se olhar no espelho e se perguntar quem sou eu?*”, ela se reconheça como professora de inglês com crianças, seguramente afirmando “*Eu sei quem sou eu, eu sei onde eu*

⁹⁶ Segundo Volóchinov (s.d., p. 23), “a consciência, desde que não percamos de vista seu conteúdo, não é apenas um fenômeno psicológico, mas também, e sobretudo, um fenômeno ideológico, um produto do intercâmbio social.”

atuo, eu sei que público eu atendo, eu tenho suporte". A propositura marcada pela escolha lexical "a gente tem" emerge dessa enunciação⁹⁷ tão significativa de Dulce: "a gente tem que conversar sobre essas coisas e isso fazer criar um link entre o grupo". Essa passagem parece responder à questão geradora feita pela pesquisadora como um dos aspectos 'aperfeiçoados' a partir das discussões realizadas nos encontros.

Esse aspecto mencionado por Dulce indica um dos elementos que, materializados no discurso, movimentam a cocriação das políticas curriculares, qual seja, a busca por um lugar 'legitimado' e por uma profissão reconhecida como um coletivo. Além dessa conscientização acerca da sua profissão, relacionamos a propositura de Dulce às políticas curriculares insurgentes para a *de-formação* de professoras, que naquele momento eram inexistentes.

Reconhecemos, por fim, que esses dilemas enunciados pela Iza e pela Dulce no excerto 21 (i.e., ausência de apoio didático-pedagógico, sentir-se solitário na atuação e falta de diálogo e partilha) podem acontecer na vida profissional de qualquer professora, em todos os contextos. No entanto, na educação linguística (em inglês) com crianças, enxergamos que os enfrentamentos são mais desafiadores pois, enquanto uma professora de inglês no EFII pode ter como conhecimento prévio suas próprias experiências anteriores de aprendizagem escolar, as professoras que atuam no EIC geralmente não tiveram a experiência de vivenciar a LE na infância, conforme Santos (no prelo) pôde perceber nos dizeres das professoras de EIC. De acordo com a pesquisadora, as professoras participantes da pesquisa afirmam que não tiveram experiência com LIC durante suas vivências escolares e, portanto, não têm como reproduzir esse "modo de fazer" na atuação como professoras.

Outra praxiologia que as tensões nos enunciados deste estudo mostram é que, em suas atuações no chão da sala de aula, as professoras buscam expandir essas relações mais horizontalizadas e que a extensão se torna um espaço de compartilhamento, de fala e de escuta sensível (SILVESTRE, 2017). Uma amostra de tal situação se apresenta na tensão que Bia enuncia quando hipotetiza, inclusive com o recurso de outra voz, a de uma professora que não considera os conhecimentos prévios das crianças, conforme evidenciado no trecho "*Porque às vezes a gente tem um conhecimento pronto e a gente quer que eles aprendam: 'Não, você precisa*

⁹⁷ Compreendemos a enunciação conforme o Círculo, diretamente ligada ao enunciado concreto, conforme elucidamos na seção 1.6.

aprender todos os verbos que eu passar!'". Para esse exemplo de tensão, Bia nos mostra a seguinte propositura que se constitui em uma praxiologia: *"Às vezes eu tenho que deixar a minha bagagem e estudar a deles para que haja uma interação."* como podemos observar no excerto 22 a seguir:

Excerto 22:

Bia: Primeiramente, através da pesquisa né que sempre preciso entrar no mundo deles: coisas que eles gostam de comer para a gente aprender sobre alimentos eu preciso saber o que eles gostam de comer para eu poder planejar uma aula por exemplo. Se for fazer uma atividade prática com vocabulário eu vou trazer algo que interessa a eles se for uma turminha maior por exemplo a gente estava aprendendo vocabulário novo aí eu conversando com eles descobri que eles gostavam de dançar um joguinho em Inglês que tem na internet. Então eu trouxe isso para eles, então é só conversando tendo essa interação mesmo e as vezes pensar da mesma forma que eles estão pensando. Porque às vezes a gente tem um conhecimento pronto e a gente quer que eles aprendam: "Não, você precisa aprender todos os verbos que eu passar." Mas como que eles já sabem esse verbo por exemplo, como que eles vão conseguir colocar na prática deles? Às vezes eu tenho que deixar a minha bagagem e estudar a deles para que haja uma interação.

Giu: E você conseguiu aprender isso na sua formação inicial?

Beatriz: Não, foi só na prática. (Rede ELI, 15/04/2019, p. 58, linhas 3384 - 3398).

Nesse encontro, no dia 15/04/2019, nove professoras compareceram, além da pesquisadora e, dentre os itens que, de acordo com as professoras-agentes, estavam "por trás do espetáculo" (da aula e da peça de teatro) foram mencionados: as pessoas (atores, atrizes, espectadores, alunas, professoras), uma apresentação, um incentivo, um roteiro, um planejamento, o ensaio, o preparo, o planejamento, dentre outros. Quando a conversa entra no âmbito da classificação por faixa etária, mencionada por March em relação ao teatro, pois algumas peças teatrais são proibidas para certas audiências, Bia, por sua vez, traz à tona a tensão em relação ao dia-a-dia no chão da escola, no sentido de que a professora precisa aprender a conhecer as preferências das crianças.

Com essa postura, Bia reitera o dialogismo que nos constitui, se entendermos o sentido da "bagagem" como 'texto', ancoradas nas palavras de Bakhtin (2011, p. 401): "[o] texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo." Bia trabalha em uma escola privada em Goiânia no ensino de inglês com crianças. No excerto 22, ela nos conta que compreendeu "só na prática", isto é, no contexto, no contato com o outro (a

criança), como “*deixar a minha bagagem e estudar a deles*”, uma vez que, segundo ela, no excerto 23, “*o meu Inglês na faculdade ele não me deu **bagagem** para ser professora de Inglês*”.

Observamos que Bia faz questão de usar a mesma escolha lexical referindo-se ao conjunto de conhecimentos ou experiências adquiridas por ela, professora, e pelas crianças, evidenciando o desprendimento dos seus saberes, para se envolver nos saberes das crianças, apontando um aspecto que consideramos muito importante para professoras que atuam na educação linguística (em inglês) com crianças: o princípio de que as crianças trazem suas vidas e suas vivências para a sala de aula de línguas, e cabe à professora se envolver por meio da escuta sensível e empática. Pela ótica bakhtiniana, ao olhar para o outro eu me vejo e por meio desse olhar do outro me encontro.

Neste dia (15/04/2019), trouxemos duas imagens (Figuras 20 e 21) com os seguintes questionamentos: “*Ao olhar para esses 2 cenários, o que está faltando aqui?*” “*E quais seriam essas pessoas e o que está faltando tanto no cenário 1 quanto no cenário 2? Mas, o que é que tem por trás, o que é que há por trás dos bastidores para poder acontecer esse “espetáculo”?*”

Figura 20: Teatro vazio



Fonte: Imagem da internet⁹⁸

⁹⁸ Disponível em: ator.apresenta.monologo.mesmo.sem.ter.vendido.um.ingresso.catracalivre.com.br

Figura 21: Sala de aula vazia

Fonte: Imagem da internet⁹⁹

A partir da comparação entre as duas imagens, provocamos várias inquietações, repletas de vozes sociais e ideológicas que provocaram as reflexões iniciais das professoras da rede ELI. No decorrer deste encontro (n. 5), discutimos o texto de Tonelli (2017), em que a pesquisadora questiona a legitimação de espaços formativos para o ensino de inglês com crianças ao enfatizar a importância da formação inicial de professoras de Línguas Adicionais para crianças e/ou Língua Inglesa para Crianças (LIC). A autora interpela se professoras de línguas para crianças são “atores de espaços vazios”, já que os espaços onde atuam, não são reconhecidos em documentos que prescrevem e organizam a formação docente para esse contexto, e suas especificidades.

No mesmo artigo, com base em sua conferência no Fórum de Profissionalização Docente, no ano de 2014, na UEL, a pesquisadora mostra algumas iniciativas que têm sido empreendidas por várias pesquisadoras e professoras, incluindo a própria, em cursos de Letras. Concordamos com a autora que as professoras de línguas para crianças são agentes de espaços muito reais, e é neste ‘palco’ também que o autorreconhecimento da profissão acontece. Muitas vezes é neste palco que a *de-formação* acontece, ou seja, é na práxis do dia-a-dia da educação linguística na infância que as professoras de inglês licenciadas para atuar no EFII e EM se “desformatam”, desenformam e se desconstroem. No excerto 22, Bia apresenta a tensão causada por não saber lidar com as crianças e que “pesquisar” e conversar com as crianças foi uma maneira que encontrou para saber de seus

⁹⁹ Disponível em: [sala-de-aula-vazia - Educar Para Ser Grande](#)

interesses, e entender a “*bagagem*” das crianças. A réplica de Ana, no excerto 23, é seguida de uma propositura:

Excerto 23:

Ana: É igual o que ela disse que ela teve que pesquisar, o que seria interessante pela faixa etária o ideal talvez o interessante seria que se a gente já tivesse o material em que a gente apoiar, em que a gente estudar.

Bia: Na verdade, o meu Inglês na faculdade ele não me deu bagagem para ser professora de Inglês aprendi aula mesmo conteúdo de Inglês falar alguns diálogos comunicar, mas não me deu preparo para ser professora de Inglês assim pelo menos no curso que eu fiz. Teve o estágio, mas não teve uma aula voltada assim como que eu vou abordar língua inglesa na sala de aula, como devo interagir com meu aluno, como devo interagir com a criança, com o adolescente, com adulto... isso foi só na prática mesmo depois que eu entrei na sala de aula que eu fui descobrindo através dessa interação, através de pesquisas, mas na formação mesmo não saí da faculdade preparada precisei da prática.

Elisa: Pra poder te auxiliar. É, uma outra forma que eu sempre uso pra fazer um diagnóstico da turma, sabe? Pra poder conhecer os gostos, se um tem uma dificuldade em escrever ou outro em ler. Eu acho que tem várias formas de você fazer um diagnóstico, assim uma conversa, você sentar com os alunos, fazer uma conversa né, uma conversa bem informal você vai conhecendo pode fazer por escrito existem algumas narrativas. Até a narrativa que fiz com vocês de vida no quinto período era para diagnóstico, sabe? Por que aí você vai falando, a sua vida de repente uma narrativa de vida sobre o Inglês sabe, então assim você vai falando da sua vida que a gente vai descobrindo aos poucos se você tem dificuldade se você gosta porque você não gosta né, o material assim o material pronto ajudaria muito né só que há uma diversidade também né. ([Rede ELI](#), 15/04/2019, p. 58-59, linhas 3399 - 3421).

Ana sugere que tais “*materia[is] em que a gente [pode se] apoiar, em que a gente estudar*” seriam interessantes. Entendemos a propositura de Ana como um material de apoio que pudesse orientar a atuação das professoras em relação às características da “*faixa etária*”, como, por exemplo, gêneros alinhados com a maturidade das crianças, ou ao uso dos Multiletramentos de forma mais lúdica. Por outro lado, concordamos com Elisa de que “*há uma diversidade também*”, pressupondo que não poderia ser um material fechado, limitado, mas sim aberto às configurações locais. Algumas pesquisadoras (ROCHA, 2012; SÃO PEDRO, 2016; KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2021; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2021; SECCATO, 2021) se dedicaram em seus respectivos estudos a propor encaminhamentos e sugestões curriculares para a educação linguística crítica com crianças.

Apesar da sugestão de Ana conter a possibilidade parcial de “*apoiar*” as professoras, por outro lado nos aliamos a uma perspectiva crítica de formação de professoras de línguas com crianças, ou da forma como estamos defendendo, ecoando Jordão (2018), a *de-formação* de professoras, que aqui tomamos

emprestado para ressignificar a formação para atuar no EIC. Entendemos o ensino e a aprendizagem como inseparáveis, conforme Freire (2001), o que imbrica as professoras na mesma educação linguística crítica, conforme proposto por Pessoa, Silva e Freitas (2021).

Em outras palavras, para ser uma educadora linguística crítica com crianças, consideramos como uma condição ao “crítico” participar desta educação como ensinante e aluno em constante postura de se perceber incompleto, ou como “aprendiz-docente-autônomo” (MALTA, 2019). A autora capixaba adota essa terminologia para se referir à posição que a educadora ou professora “se coloca” quando trabalha na área de EIC ou “numa área não contemplada na formação inicial” (MALTA, 2019, p. 15). Da forma que entendemos, a *de-formação* crítica de professoras seria um processo que oferecesse possibilidades à ensinante/aluna “vivências rizomáticas, experiências de respostas a elementos contextuais emergentes na prática pedagógica” (JORDÃO, 2018, p. 77). Quando trazemos esse conceito de Jordão para o caso das professoras de inglês com crianças, a *de-formação* crítica para a educação linguística crítica com crianças as “vivências rizomáticas” somam-se à outras especificidades concernentes ao público infantil, que passamos a analisar a seguir. Esperamos que, ao final deste capítulo de análise, tenhamos algumas discussões situadas e contextualizadas, que contribuam com essa possibilidade de *de-formação*.

O discurso de Bia do “despreparo” [não me deu preparo] “*mas não teve uma aula voltada assim como que eu vou abordar língua inglesa na sala de aula, como devo interagir com meu aluno, como devo interagir com a criança, com o adolescente, com adulto*” opõe-se, de certa forma, ao discurso de Flora (excerto 30, p. 251), que relaciona a sua constante problematização para não ficar “estagnada”. A angústia latente no enunciado da Bia nos remete à discussão de Mastrella-de-Andrade (2018) que questiona discursos naturalizados envolvendo a ideia de que a formação docente é uma construção que alcança um nível de completude.

Assim como Mastrella-de-Andrade (2018) concordamos que a formação docente “é um projeto impossível, porém necessário” (LOPES; BORGES, 2015). Nessa direção, reforçamos nosso pleito por uma *de-formação* (JORDÃO, 2018) de professoras para atuar com a educação linguística crítica com crianças, em um processo infinito de des(re)construção de si, das “histórias, memórias e trajetórias”, que, nas palavras de Duboc (2018, p. 82), “se (re)constroem conforme as vou vivendo

e as vou narrando. São tecidas juntas, servindo de base e de passagem, para o que fui, sou e serei, porque todo presente tem um passado e também possibilidades de histórias futuras.”

O excerto 24 inicia com a propositura de Lisbela, que diz respeito à conscientização das professoras em relação às atribuições do seu trabalho por meio do uso do termo “*sua função*”. A professora, cujo papel social nessa época era também de coordenadora do inglês, demonstra sua preocupação com as possíveis mudanças que as professoras podem assumir, em “*ajudar a transformar a sociedade e transformar o cotidiano [...] que ele está atuando*”. Em outras palavras, no discurso de Lisbela, há indícios de que ela age buscando possibilidades de contribuir com mudanças sociais. Um dos discursos que indica tensão nesse excerto é visível quando Lisbela questiona a concepção de língua de professoras que atuam no seu contexto, como se a língua fosse um conjunto de listas de vocabulário a serem ensinadas para as crianças, ponto de tensão uma vez que as “*listas de vocabulário*” são retomadas nas réplicas de outras agentes, como por exemplo na voz de Bia em “*ensinar palavras soltas*”. O conceito de língua como prática social, de construção de sentidos com as crianças, atrelado ao discurso de Lisbela, reitera a preocupação com a contextualização e o ensino significativo do inglês, mencionando o olhar crítico da criança acerca do inglês à sua volta, vai ao encontro das pautas da educação linguística crítica, conforme entendemos.

Excerto 24:

*Lisbela: Eu acredito assim que **essa questão de transformar a sociedade é necessário na formação do professor de língua inglesa principalmente para crianças** que entram naquele ponto que eu falei com você aquele dia que muitas vezes os professores assim eu observo no meu contexto na minha realidade que eu atuo, **eles estão preocupados de passar** como por exemplo o caso do Inglês **um vocabulário para criança**, preocupa-se não o pai quer ver o filho falando Inglês, quer que ele canta uma música em Inglês e nessa preocupação do professor **ele esquece que a função dele é de ajudar a transformar a sociedade e transformar o cotidiano né, que ele está atuando, aí falta isso no meu ponto na questão do professor de Inglês que ele também esquece que é um agente transformador** e no conteúdo que ele está ministrando **ele também pode incluir coisas da sociedade, preocupar com o que o aluno está ouvindo, o que o aluno está fazendo, como que eu posso transformar o mundo do meu aluno, como que ele está recebendo esse Inglês**, se ele vai poder usar esse Inglês no cotidiano deles, se ele vai poder sair na rua e ter um olhar crítico sobre uma camiseta que está vestindo, sobre um sanduiche que ele vai comprar que está com nome em Inglês [...]*

*Bia: É isso mesmo, porque igual ela disse que muitos professores estão preocupados com vocabulário né ensinar palavras soltas não faz parte daquilo **não vai interessar o aluno porque não faz parte da realidade dele**. Ele vai usar aquela palavra quando? No pensamento dele ele não vai usar*

nunca. **Então colocar esse Inglês de uma forma que abranja a sociedade que ele vive né...**

March: Eu acho que o Inglês também deve ser quebrado aquele tabu de ah, não importa se tem ou se não tem, não importa se é Inglês ou Espanhol porque essa realidade não acompanha a realidade da escola não acompanha a nossa realidade: nós estamos no século XXI, os meios de comunicação ficam cada vez mais avançando e tal, o Inglês está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia e as crianças estão muito mais a frente, que garanto que quando éramos pequenos, muito mais a frente. **Então assim eu acredito que a mudança deve partir de nós, dentro de nós, nós que já estamos nessa área. Mas também tem que partir de um, de um maior que a gente, tem que colocar inserir assim de forma efetiva nas escolas e também voltar para a nossa preparação, tem algum programa alguma coisa que volte para a Universidade né na nossa formação como professor.** Eu sempre pensei um professor como um médico assim: médico, para ele poder atender no hospital ele passa não sei quanto tempo numa residência, ali praticando primeiro como universitário para depois ir lá na prática. porque não o professor? [...]

Lisbela: Eficiente.

March: Mais eficiente que uma alfabetização que hoje você vai numa escola e vê um menino de sexto ano que não dá conta de ler um texto não pode dá conta de escrever o próprio nome igual um que eu vi lá na sala lá do Estágio então assim **eu acredito que a nossa formação deveria ter mais essa prática** ter uma teoria um curso de Letras e um curso de Pedagogia deveria ser uns 7 anos no mínimo para estender mais o estágio para poder vamos supor **eu poder escolher**. Vamos supor se eu quero dar no Ensino Médio beleza vou me acabar esfolar numa escola de Ensino Médio até sair com algum proveito dali, se eu quero seguir do lado da Pedagogia fazer uma especialização lá da Pedagogia **eu acredito assim deveria mudar esse programa, essa grade de estágio sei lá tem que partir de cima e depois vir para esse lado nosso, assim de enxergar (...)**

Elisa: Você falando assim eu fiquei pensando lá no médico porque ele faz ele termina faz uma especialização que ele realmente quer. **Então seria mais ou menos esse caminho né de escolher que nível você quer (...)**

March: Agora além de não ter separado certinho, eu estou aqui, mas estou fazendo estágio para Ensino Fundamental II que é uma correria que acaba que você não fica nem no II, nem no Ensino Médio. E ainda as crianças que ficam a Deus dar 'ané porque não tem preparação nenhuma para elas.

Bia: E as crianças são a base né...

March: Então, **o Inglês mal arranjado (risadas) que você fizer quando é pequeno vai demorar muito sair da sua cabeça... é uai.**

([Rede ELI](#), 15/04/2019, p. 61-62-63, linhas 3511-3548/ 3552- 3575).

Quando consideramos a dimensão comunicativa, interativa e avaliativa da sequência dialógica, no excerto 24, percebemos que os enunciados das agentes implicam muito mais do que aquilo que está incluído nos aspectos estritamente linguísticos. Em outras palavras, outros elementos constituem a sequência de enunciados que apresentamos como proposituras, conforme aponta Volóchinov (1976, p.7): a) “o horizonte espacial comum” das interlocutoras, b) “o conhecimento e a compreensão” comum das situações envolvidas na atividade docente e c) sua “avaliação comum” dessas situações, pois as “[p]alavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas” (VOLÓCHINOV,

1976, p. 14). Na esteira das discussões acerca dos enunciados que constroem sentidos a partir da atividade do ensino de línguas com crianças, o autor reitera que:

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (VOLÓCHINOV, 1976, p. 14).

As professoras demonstram também preocupação com possíveis prejuízos na aprendizagem das crianças em virtude do “inglês mal arranjado”, além da sensação de despreparo para o ensino de inglês percebidas no estágio nas vozes das licenciandas, que consideramos “energia de uma situação da vida” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 14) bombeada nos enunciados das agentes que podem não fazer sentido para outros interlocutores distantes da “existência que circunda os falantes” que nos fala Volóchinov. O que buscamos evidenciar nesta análise a partir de Volóchinov (1976) é que as especificidades relacionadas ao coletivo das professoras de IC se dão no tempo-espaço de vivência partilhado, nos saberes comunitários deste coletivo e nos valores impregnados nas praxiologias que desenvolveram neste espaço de transformações que reconhecemos na escola. No que tange ao enfoque na formação inicial, algumas proposituras podem ser destacadas, tais como: ensino pautado no contexto e na realidade da criança, permeada pela consciência do papel de transformador social, com mais vivências práticas, e a possibilidade da professora licencianda escolher em qual nível quer atuar, inclusive com crianças.

Ratificamos que não é nossa intenção apontar soluções únicas, definitivas e/ou essencialistas, que possam ‘operar milagres’ em todos os contextos ou cursos de formação. No entanto, as possibilidades inferidas nas proposituras enunciadas — *“essa questão de transformar a sociedade”, “pode incluir coisas da sociedade, preocupar com o que o aluno está ouvindo, o que o aluno está fazendo”, “se ele vai poder usar esse Inglês no cotidiano deles, se ele vai poder sair na rua e ter um olhar crítico sobre uma camiseta que está vestindo”, “colocar esse Inglês de uma forma que abranja a sociedade que ele vive”, “eu acredito que a nossa formação deveria ter mais essa prática”, “eu poder escolher”, “esse caminho né de escolher*

que nível você quer”—, nos parecem adequadas para amenizar as tensões identificadas nos discursos que analisamos, indo ao encontro de expectativas que podem ser comuns às demais professoras que atuam no EIC.

Haja vista que a vida e a atividade docente de EIC não simplesmente exercem influência nos enunciados de fora, mas, sim, de dentro, constituindo-os, “enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 14). Configuram dessa forma horizontes axiológicos estratificados na linguagem, nos embates manifestados por forças centrípetas, que circulam socialmente e se “correlacionam às condições sócio-históricas específicas” (FARACO, 2009, p. 70), entendendo “as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados” (FARACO, 2009, p. 69), que não apenas coexistem mas se tensionam.

Como, por exemplo, de um lado, na tendência de ensino de línguas destacando listas de palavras descontextualizadas e, por outro lado, na tentativa de aproximar o ensino de inglês à vida social das crianças, enunciado pelas agentes e que tem sido defendido por Santos (2005), Rocha (2006; 2010), Silva (2019), Kawachi-Furlan e Malta (2021), Magiolo e Tonelli (2020), dentre outras pesquisadoras. No que tange à sensação de despreparo para ensinar no estágio, as agentes sugerem trazer mais momentos de vivências de práticas de ensino na graduação, que já tem sido adotada em alguns contextos, conforme relatam Brossi, Furio e Tonelli (2020), além de permitir à licencianda “*escolher que nível [...] quer*”, possibilitando outros caminhos para a atuação das professoras recém graduadas.

As relações dialógicas analisadas a partir do excerto 24 nos apontam que há horizontes espaciais e avaliativos em comum à atividade docente que nos permitem relacionar os enunciados das agentes deste estudo a outras docentes apresentadas por Santos (2005), Silva (2019), Brossi, Furio e Tonelli (2020), e possivelmente muitas outras. Elas nos possibilitam entender que as “[p]alavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 14). Algumas “qualidades presumidas” de que o autor nos fala, por exemplo, reiteram que a atividade das professoras que ensinam línguas com crianças não têm ocupado espaços nos cursos de graduação, que ainda há prioridade em ensinar listas de vocabulários em detrimento da língua viva que faça sentido no universo infantil e que há uma necessidade premente de que os cursos de licenciatura legitimem espaços para que a práxis seja vivenciada no estágio supervisionado na

formação inicial, conforme muitas pesquisadoras vem defendendo (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; TONELLI; PÁDUA, 2017; MELLO, 2017; BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020).

Tendo analisado as tensões e as proposituras que emanam das praxiologias (e as constituem), que possibilitam relações menos assimétricas, entrelaçadas na extensão, que compõem parte do acervo de proposituras que emergem dos discursos. Tais praxiologias nos inspiram a repensar a *de-formação* de professoras de inglês com crianças e, assim, passamos às análises das praxiologias que afloram das análises de tensões, relações e proposituras sobre os espaços formativos e a *de-formação* das professoras que tenha como eixo a educação linguística crítica com crianças.

4.2 “NÓS TIVEMOS QUE TESTAR CHAVE POR CHAVE, A PORTA EMPERRAVA, A CHAVE QUEBRAVA”: POR MAIS ESPAÇOS FORMATIVOS LEGITIMADOS

Pesquisadoras (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; 2010; SILVA, 2019; ÁVILA, 2019; GINI, 2017; MELLO, 2013; CRUZ, 2019; VICENTIM, 2013; TANACA, 2017; MALTA, 2019) têm se dedicado a pesquisar e a discutir a necessidade de se repensar a formação de professoras de inglês com crianças, no curso de Letras (e Pedagogia) com objetivo de, pelo menos, apresentar às futuras docentes demandas já existentes relacionadas a esse contexto. Em uma analogia às chaves que representam os saberes construídos no estágio supervisionado que podem abrir “as portas” durante a formação inicial, outros espaços formativos materializados nos discursos podem ser comparados às outras ‘chaves’ que permitem abrir a mesma porta ou outras.

Na esteira da formação inicial, trazemos para a arena dos diálogos a escrivência de Rosa-da-Silva (2021) que questiona o *status quo* do estágio supervisionado em nossos cursos de formação docente. A autora rompe com as fronteiras disciplinares e se inspira em estudos de outras áreas do conhecimento que dialogam com epistemologias decoloniais e suleadas distantes da visão racional hegemônica do pensamento moderno/colonial, para dialogar com as agentes que participam diretamente da formação inicial de professoras no estágio, em uma proposta de ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2006; 2010; 2019). Coadunamos com a autora goiana de que a formação se dá de inúmeras outras maneiras nas

relações, no sentirpensar e no envolvimento das estagiárias nos movimentos da escola, muito além dos bancos da universidade e das paredes do estágio supervisionado obrigatório.

Na nossa perspectiva de *de-formação*, defendemos que ela se dá no envolvimento, nas relações entrelaçadas na extensão pautadas na promoção da “interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2015, p. 28). A nosso ver, ela vai além das paredes do estágio e das paredes das escolas. É nesses movimentos de ir além e de tornar-se, em uma *de-formação* das professoras, que políticas linguísticas e curriculares locais se delineiam. Dito isso, enveredamo-nos nas análises das praxiologias que emergem dessa rede de professoras formada na extensão e que abrangem possibilidades outras de espaços formativos em relações que movimentam as escolas, a universidade e a comunidade de forma ampla por meio da coconstrução das políticas que por sua vez desestabilizam o que está posto e estabelecido, em relação à educação linguística crítica na infância.

No encontro do dia 25/06/2019, uma das perguntas da pesquisadora remetia às relações possíveis por meio do estágio supervisionado obrigatório, assim enunciada: “*Qual contribuição você acredita que o seu trabalho, a sua prática, a sua experiência podem dar às professoras de língua inglesa para crianças, na formação inicial atualmente como isso pode ocorrer?*” (p. 82, linhas 4308-4311). Aqui, no excerto 25, observamos mais uma vez a realidade da linguagem, conforme Volóchinov (2021) defende: as relações dialógicas e as dinâmicas de compreensão ativa entre Lisbela, Ana, Joana e Iza refletem e refratam as experiências anteriores que vivenciaram com estagiárias, atuando em regime de bolsistas do município em estágio supervisionado não-obrigatório¹⁰⁰, e “como estagiárias” nas próprias vivências durante a formação inicial.

Na primeira resposta à pergunta, Lisbela relembra sua própria experiência no estágio supervisionado, de que, ao adentrar a sala de aula, o professor “*catava o material dele ia pra biblioteca ou pra secretaria*”, o qual consideramos um momento de tensão que ela relaciona imediatamente depois de esclarecer sua

¹⁰⁰ O Estágio Supervisionado não obrigatório realiza-se por meio de um termo entre a secretaria de educação do município e as licenciandas do curso de Letras, com carga horária de atuação de 30 horas, com pagamento de uma bolsa. A experiência não pode ser contabilizada como estágio supervisionado obrigatório.

disponibilidade para as professoras licenciandas “estarem junto comigo”, reiterando, assim, a proximidade e afetividade nas relações propostas pela Lisbela. Na sequência, a professora retoma a sugestão informando que “*o primeiro passo é ter o professor pra ele observar e sobretudo conversar, porque acho que com a conversa*”, e passa, rapidamente, a exemplificar uma situação em que precisou da “conversa” com o A2, estagiário pelo município, e professor licenciando da UEG.

Excerto 25

Lisbela: Eu acho que disponibilizando minha sala para eles para estarem **junto comigo**, me assistindo, porque quando eu me formei eu não tive a oportunidade de ter um professor dentro da minha sala. Eu chegava pra fazer o estágio, ele catava o material dele ia pra biblioteca ou pra secretária, ou seja, **eu não fiz estágio eu dei aula sem ter a presença do professor na sala**, então eu acho que a minha contribuição é fazer do jeito que eu faço e assistir como eu faço, e pode chegar a conclusão dele, se aquilo vale a pena ou não. Ele pode perceber isso estando lá, vendo que eu estou desenvolvendo o que estou fazendo. **Acho que o primeiro passo é isso: ter o professor pra ele observar e sobretudo conversar, porque acho que com a conversa ...** // o A2 do matutino mesmo falou: “Lisbela, mas os meninos não sabem de nada, nada! O que eu faço? É um absurdo”. Eu falo: “Não se assuste porque nem sempre é culpa do professor né, tem vários fatores que contribuem pra esse ‘não saber do menino’, pra ele não saber nada.”

Ana: Não que eles não sabem nada, eles não têm contato com essa língua direto toda hora, aí o que é que eu faria ali, professora? ¹⁰¹Eu gostaria que esse estagiário que fosse para a minha sala, que antes dele ir que ele sentasse comigo pra gente planejar, eu abriria o planejamento junto, porque ele vai chegar com a novidade e eu entro com a disciplina, porque eu conheço meus alunos, eu sei como lidar com eles de modo que eles vão além dele chegar com a novidade. Aí chama atenção da criança e aí eu faria com ele a contribuição que eu daria uma parceria com ele pra que ele também pudesse ministrar as aulas e a gente ministraria junto. Eu não gostaria que o professor estagiário fosse pra minha sala pra me observar, eu gostaria que ele fosse pra trabalhar comigo. É esse meu ponto de vista pra somar pra mim, porque ele é jovem ele tá saindo da faculdade ele tem ideias novas [...]

Joana: Só aproveitando no que a Lisbela falou... eu acredito que essa prática assim vamos falar com essa parceria mesmo com estagiários seria até bom em questão da gente ajuda-los a pôr os pés no chão e eu não sei hoje mas a 15 anos atrás quando eu me formei você não tinha prática nenhuma então tudo que você aprendia você imaginava funcionando em sala de aula quando eu fui pra sala de aula eu fiquei assustada porque não funcionava do jeito que eu aprendi então acredito que essa parceria seria bom até pro estagiário ter noção em sala de aula não no ensino de língua inglesa porque eu estava acostumada com aula de inglês no cursinho totalmente diferente dando aula pra adulto, interessados em fazer inglês pra Mestrado e fazer uma outra coisa, quando eu entrei na sala de aula no município queria morrer porque nada do que eu aprendi aplicava lá eu acredito que seria bom até pra isso pra o estagiário perceber...

Iza: A porta pra ele já tá aberta nós não, nós tivemos que testar chave por chave né a porta emperrava, a chave quebrava então assim eu acho que sem falsa modéstia eu acho que temos toda condição ou de dar suporte pro

¹⁰¹ Utilizamos o sublinhado neste trecho do excerto para destacar que a propositura de Ana será encaminhada no PPC do curso de Letras da UEG Inhumas como base para as relações entrelaçadas que propomos que componham o Estágio Supervisionado de inglês.

peçoal que tá chegando claro que se a minha maneira de trabalhar eu tenho, a Dulce tem outra coisa, a Rafaela tem outra coisa. ([Rede ELI](#), 25/06/2019, p. 82-83, linhas 4320-4343/4349-4365).

Quando Lisbela traz a voz de A2 acerca das crianças na escola onde ele atuava, podemos identificar a heteroglossia de vozes no discurso reportado, isto é, o encontro e confronto de diversas e dissonantes vozes sociais, que carrega a tensão na exclamação “*mas os meninos não sabem de nada, nada! O que eu faço?*”. Essa passagem nos leva a repensar os sentidos de “*nada*” de acordo com o contexto vivenciado por A2, e das experiências das professoras da rede ELI. No contexto vivenciado por A2 — licenciando do curso de Letras que viveu nos Estados Unidos por mais de dez anos —, “*nada*” abarca um sentido em horizontes avaliativos de um falante do inglês que viveu no país da língua-alvo. Portanto, um cronotopo completamente externo (e alheio) ao contexto inhumense do EIC, numa perspectiva de ensino de língua estrangeira, que envolve as vivências das professoras de EIC. A dinâmica do entrecruzamento dessas vozes dissonantes (heteroglossia) levou à réplica de Lisbela em defesa das professoras “*que tem vários fatores que contribuem pra esse ‘não saber do menino’*”, enquanto que Ana defende os alunos: “*Não que eles não sabem nada, eles não têm contato com essa língua direto toda hora*”.

Em seguida, Ana apresenta uma propositura de relações no estágio que sublinhamos no excerto e que pretendemos propor como encaminhamentos no PPC do curso de Letras como parte das relações entrelaçadas que exercitamos no decorrer dos encontros da ação de extensão, cujos encaminhamentos serão mostrados no capítulo 5. A exemplo de Lisbela, Joana relembra sua experiência no estágio há 15 anos, em que “*não funcionava do jeito que eu aprendi*”. Aqui, ela aponta que seria “*até bom*” para ajudá-los “*a pôr os pés no chão*”, uma resposta ao desconforto e à tensão experimentada na própria experiência “*quando eu entrei na sala de aula no município queria morrer porque nada do que eu aprendi aplicava lá*”.

Somos favoráveis à *de-formação* de professoras que construa e se pautem na ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p. 85), isto é, no “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” que atinja o propósito de possibilitar vivências formativas e, especialmente, que seja voltada para as relações, evitando o sofrimento de professoras licenciandas igual ao relatado pela Lisbela e pela Joana. Na analogia dos saberes construídos comparados às chaves que abrem as portas para o ensino de inglês com crianças (IZA, 2019, p. 242), defendemos que as

professoras em *de-formação* estejam munidas de várias ‘chaves’ que possibilitem abrir suas ‘portas’. Dito isso, na sequência, analisamos tensões e proposituras acerca de possibilidades outras na *de-formação* para atuar na educação linguística crítica com crianças.

No excerto 26, analisamos a heteroglossia dialogizada das vozes no discurso da Bia, que identificamos como a “realidade efetiva da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 218), já que captamos a “interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” na interatividade de Bia que remete aos enunciados de March quando traz para sua réplica “*essa questão que você falou*”, em relação à fala de March acerca dos estudos de autores como Piaget e Vygotsky, trazendo em sua voz as vozes de seus professores do curso de Letras. Bia, na sequência, por um lado, reconhece a formação continuada como algo “*necessário*”, pois segundo a professora, sua “*mente abriu*” no contato com a pós-graduação, destacando que “*pensar em outros assuntos*” e “*ver a realidade de outra forma*” são para ela consequências da formação continuada.

Por outro lado, em oposição a essa voz, destacamos a contraposição de ideias em um mesmo enunciado, o contradiscurso dirigido à interlocutora “você” que representa o contrário, segundo os horizontes valorativos de Bia ao discurso anterior, no trecho “*Então vocês estudam anos pra trás, e você continua com aquele caderninho, aquele plano de aula antigo, repetindo e repetindo com a mente fechada, e você não estuda, não pesquisa, não tem uma formação continuada*”. O tema que veio à tona na fala da Bia foi mencionado também por Iza no encontro do dia 01/07/2019 ao apontar que na sua visão “*de modo geral 90% dos professores não querem formação porque eles acreditam que eles estão no caminho certo*” e, por isso, não precisam da formação.

Excerto 26:

March: Pra você ter uma noção quando eu conheci o trabalho do Piaget aí fiquei nossa! Vem outra pessoa e fala não, mas você tem que conhecer o Vygotsky, que é um mais elaborado...aí você fica nessa entre teoria é se tem essa briga na teoria, imagina na prática o tanto que deve ser! Então é porque não tem preparo aí eu fico antigamente você falava para mim de Piaget de Vygotsky aí eu falava quem são esses malucos? Então assim, e eu estarei pronta para entrar em uma sala de aula a qualquer momento né imagina agora...

*Bia: Também gente **essa questão que você falou** pensei no que está acontecendo comigo agora porque agora estou fazendo a pós-graduação aqui na UEG né **eu acredito** que é necessário nós Professores para essa formação continuada // porque eu vejo uma diferença depois que eu comecei a fazer a pós-graduação aqui dos outros colegas que não estão fazendo,*

porque a **minha mente abriu!** Eu consigo pensar em outros assuntos, eu consigo ver a realidade de outra forma porque o tempo não é parado, né? Então vocês estudam anos pra trás, e você continua com aquele caderninho, aquele plano de aula antigo, repetindo e repetindo com a mente fechada, e você não estuda, não pesquisa, não tem uma formação continuada... e **essa tem essa dificuldade na nossa formação porque dificilmente a gente consegue manter uma formação continuada porque é questão do financeiro, porque geralmente a gente não recebe bem, a gente não tem um valor, bem a gente tem que trabalhar o dia todo, e as vezes fica cansativo a gente ter leituras, fazer um curso de Pós-graduação, estudar para fazer um mestrado ou então fazer pesquisas.** Então da nossa formação assim tem que ser repensada [...]

March: Eu acho (...) no nosso contexto em Inhumas o RG em Inhumas meu sonho utópico de depois que o prédio ficar pronto para ele não transformar isso num laboratório de Inglês é, unhan nossa seria... Então, **eu acredito** que cada um, que cada campus, cada escola se vira da forma que achar que tem uma necessidade, que tem uma deficiência tem que trabalhar em cima disso. Então se nós somos deficientes, **eu acredito** que nós próprios, nós Professores de Inglês, nós Professores em formação **deveríamos** procurar nosso próprio meio de superar essa deficiência né, já que o curso não vai mudar e o município de Inhumas já aderiu desde de?

Giu: 2006.

March: 2006 né já aderiu então **acredito que nós devemos** fazer a nossa parte de procurar melhorar essa formação aqui né aqui dentro né fazer de alguma forma de unir Pedagogia, de unir com eles.

Elisa: Exatamente isso que eu ia falar porque não é possível mudar a estrutura do curso né as (***) e tal Núcleo Livre, e uma extensão que envolvesse//

Giu: É uma disciplina dentro de tantas//

Elisa: Que envolvesse os interessados tanto de Pedagogia quanto de Letras, porque é uma opção pra quem é Pedagogo dar aula de Inglês também, e é uma opção pra quem tá se formando em Letras dar aula de Inglês para crianças também. Para que ele seja habilitado a dar aula de Inglês para todas as faixas etárias, né? Então assim a estrutura do curso não tem como mudar, então que essa matéria, que seria uma disciplina que fosse ofertada em outro nível, de extensão para criança.

([Rede ELI](#), 15/04/2019, p. 63-64-65, linhas 3602-3623/3644-3664).

No mesmo excerto, identificamos outras proposituras e também percepções pessoais, partindo da escolha lexical “*eu acredito*” e “*deveríamos*” de Bia e de March. March, assim como Bia, apresenta como algo pessoal a escolha de “*melhorar essa formação*”, “*superar essa deficiência*” que é não estar “*habilitado a dar aula de inglês para todas as faixas etárias*”, que, sob a ótica do Círculo, pode ser considerado como a constituição das diversas vozes que ouvimos no decorrer de nossas vidas, que refletem e refratam ideologias permeadas por generalizações e essencialismos que reforçam uma “deficiência”. Isso, por sua vez, responsabiliza as professoras pelas dificuldades de aprendizagem e pelo ensino mal sucedido, que podem ter inúmeras outras variáveis que culminam na percepção generalizada de não estar ‘habilitado’. Nessa interação, entendemos como tensão o enunciado de March e de Elisa que destacam que o curso “*não vai mudar*”. Partindo desta constatação,

algumas possibilidades começam a aflorar, relacionadas às possibilidades de outros espaços formativos, tais como: “*unir Pedagogia*”, o “*tal Núcleo Livre e uma extensão que envolvessem os interessados tanto de Pedagogia quanto de Letras*”, o que nos parece uma propositura interessante no contexto em questão, levando em conta o histórico inter/transdisciplinar de muitas iniciativas do Câmpus Inhumas.

Argumentamos que o curso de licenciatura em Letras (ou qualquer outro) é responsável por iniciar a formação, que entendemos como infinita, dialógica e social onde a escola e a universidade se tornam “lugares dialógicos, de encontro com o outro e da criação de familiaridades” (MATEUS, 2018, p. 125). Entendemos a escola, a universidade e as relações construídas nesses espaços moventes, em constante transformação, como possibilidades de diálogos e de *de-formação*, de desconstrução e de reconfigurações de práxis. Compreendemos a educação como ato político que “nos impõe compromissos com formas e graus de engajamento histórico-ideológico, em que os posicionamentos semióticos têm natureza interdiscursiva, social e interativa” (MATEUS, 2018, p. 27). Nossos posicionamentos fazem sentido no meio social que nos circunda (VOLÓCHINOV, 2021) e nesse ecossistema construímos nossas subjetividades e coletividades. Dessa feita, os enunciados que analisamos são “inteiramente” produtos “da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 216).

Tendo em mente o caráter social dos enunciados e a maneira como os enunciados se orientam para uma percepção ativa que, ao mesmo tempo, assimila o discurso anterior e produz uma réplica organizada como reação (VOLÓCHINOV, 2021), o enunciado constrói a comunicação discursiva ininterrupta e multilateral dessa coletividade de professoras que é a Rede ELI. Apontamos que o enunciado que orientou as demais réplicas na arena de dizeres que analisamos a seguir surge mergulhado nos horizontes valorativos da Giu, quando parte do pressuposto da ‘importância’ da parceria entre a escola e a universidade com a pergunta “*O que são aspectos importantes*”. A primeira réplica vem da Iza que aponta dois aspectos importantes a serem considerados para “*alavancar*” a transformação na prática: “*a parada teórica*”, isto é, as discussões a partir dos textos e a necessidade de um ‘querer’ individual, como percebemos no excerto 27:

Excerto 27:

Giu: [...] tem nessa próxima pergunta quais são os aspectos essenciais a serem atendidos para que a nossa parceria seja efetiva? [...] Essa parceria de formação mesmo, [...] eu a parceria de professor de formação também **o que a gente precisa pra que isso alavanque pra que essa transformação na prática aconteça? O que são aspectos importantes que a gente tem que considerar?...**

Iza: Esse, como que eu posso chamar isso, **essa parada teórica que você traz pra gente...**

Lisbela: Acho que esse **contato contínuo com a gente é de fundamental importância porque quando se distancia muito perde, e outra tá faltando o nosso grupo querer mais, o que fazer pro nosso grupo querer mais a gente tem que tentar aproximar... até terça-feira sugestão de terça-feira (...)** a intenção maior é essa trazer eles pra perto, possibilidade maior (...) cada um teve um motivo e não pôde agora não sei se vale a pena mudar esse dia fazer de novo (...) porque isso é muito importante...

Iza: Não, não, **não acho que tem partir do coletivo pro individual, a questão é do individual pra coletivo porquê de repente as mesmas carinhas que estamos vendo vem desde a primeira formação é Dulce, eu e você, por mais que gente hoje é o primeiro dia de férias então tem muitos anos que a Dulce vem então assim somos nós 3 aqui. Então existe isso, é [...] de modo geral 90% dos professores não querem formação porque eles acreditam que eles estão no caminho certo então é isso que acredito...**

([Rede ELI](#), 01/07/2019, p. 107, linhas 5459-5460/5469-5488).

Lisbela, por sua vez, reitera a importância do “contato contínuo com a gente” e também fala que está faltando “nosso grupo querer mais”, ou seja, os encontros são importantes para manter contato, e para a professora, “querer” é importante concordando com Iza, que enuncia a percepção pessoal de que a maioria das professoras “acham que estão no caminho certo” e por isso não querem formação. Entendemos essa percepção de ‘achar’ que “estão no caminho certo” (IZA, 2019), como a ausência de consciência, coadunando Paulo Freire (2016) que nos elucida que o desenvolvimento crítico da tomada de consciência é a conscientização, que difere da tomada de consciência pois vai além: ela é consciência e ação. Não é uma questão de caminho certo ou errado, mas o quanto ressignificamos e construímos pelo caminho.

Em certos momentos, o melhor é sair do caminho e enfrentar territórios ainda não explorados desbravando pelos caminhos da *de-formação*, uma vez que a consciência é determinante do modo como nos relacionamos com o mundo, mas ela é “socialmente determinada pelas estruturas que nos rodeiam e podem ser transformadas” (GADOTTI, 2016, p. 15). Tais transformações nas estruturas, sejam elas sociais, políticas e econômicas, “são processos interdependentes que supõem a intervenção de agentes transformadores” (GADOTTI, 2016, p. 16), que, no nosso caso, são as próprias agentes que constituem a rede ELI, indo além da consciência,

partem para a ação, que coconstrói as políticas linguísticas e curriculares para o EIC em Inhumas.

No excerto 28, Dulce, Holanda e Giu interagem dando continuidade a mesma temática (aspectos importantes para alavancar a parceria), direcionando para as praxiologias que nos parecem pautadas na educação linguística crítica com crianças, que foi a réplica ao discurso de Holanda que traz outras vozes representadas pelos dizeres “*o senso comum já tem um preconceito*” que segue enunciando percepções pessoais do dito “senso comum”, tais como “*professor de inglês pra crianças é só saber o básico*”, e a ideia de que “*inglês é pra rico*”, além da preocupação com o ensino da pronúncia “*se você fala uma pronúncia de maneira inadequada eles vão levar pro resto da vida deles aquilo na memória e vão reproduzir aquilo que a gente ensinou*” como podemos observar, por meio dos trechos em destaque:

Excerto 28:

Holanda: Bom, nós refletimos assim sobre essa questão da Praxis mesmo de andar a teoria com a pratica porque em primeiro lugar quando falamos de inglês para crianças o senso comum já tem um preconceito **dizem que pra ser professor de inglês pra crianças ainda é só saber o básico não precisa tanto** e quando a gente se coloca lá no (...) professor de inglês: “Ah você dá aula em cursinho. Não, sou professora de inglês para criança numa escola regular.” Aí as pessoas já tem um preconceito que a gente não tenha uma formação adequada e colocou a gente lá porque precisava né e não quando a gente vai pra teoria a gente pensa e vê lá nos estudos que **há uma grande responsabilidade do professor de inglês pra criança primeiramente a criança tá em formação, tudo que a gente ensina pra eles, eles absorvem** né se você fala uma pronúncia de maneira inadequada eles vão levar pro resto da vida deles aquilo na memória e vão reproduzir aquilo que a gente ensinou e primeiramente partindo da responsabilidade a criança está em formação e o que a colega falou ali, o que nós discutimos aqui **é que na escola regular principalmente na periferia igual a gente tá tratando no município, os pais e as crianças tem aquela ideologia que o inglês é pra rico, inglês é quem tem condição de pagar um cursinho, inglês é pra quem tá informatizado pra quem tem uma internet boa em casa e possui acessibilidades**, não! Há professores que se reúnem que estudam e são capacitados a levar essa língua pra essas crianças que estão na periferia, que as vezes não vão ter oportunidade de ter um cursinho, mas que vão ter professores capacitados. E que deveria ter esse reconhecimento pra que eles são capazes de ensinar também e também a gente discutiu que o inglês não é apenas vocabulário também, **a gente pensa todo numa formação lúdica, pensa numa maneira que eles vão colocar aquilo na realidade deles, na prática, vão ver um vídeo, vão sair na rua e vão aplicar aquilo que eles viram de forma crítica...[...]**

Dulce: E como é pra criança... **ele faz parte de um conjunto de saberes, eles quem formam por** isso que **é importante conversar sobre as coisas, não só ensinar vocabulário porque aí à gente vai estar só ensinando, não é trabalhando só com língua. É língua e linguagem é muito mais que o código, vai envolver muito mais coisa...**

Giu: É aí que eu queria chegar...

Dulce: Como por exemplo, quem tá trabalhando profissões, vai trabalhar língua nomes das profissões, mas um pouquinho sobre profissões falar sobre

profissões perguntar que profissão que o outro é isso vai formar porque **às vezes pode até ajudar a formar um ser humano que consegue reconhecer as profissões os saberes, o Médico não é superior ao Agricultor eles são saberes diferentes o outro não é superior, ele vai formulando...**

Holanda: Acredito que o principal é aprender que a gente não está trabalhando como... **a gente não tá trabalhando com adultos eles vão receber o ensino de maneira diferente o modo que nós falamos é diferente porque são crianças.** Às vezes até os pais exigem da gente e o aluno esteja lá fluente esteja lá falando linda e maravilhosamente e eles não entendem que eles [as crianças] estão em construção e são crianças então na hora de ensinar por isso que eu falo de responsabilidade, da importância de eu ter conhecido vocês a gente tá trabalhando muito... a gente começa a ser reflexivo, muita gente tem apoio, e até quando eu comecei a dar aula tem 4 anos eu não tive ninguém pra me ajudar, no começo então foi assim errando aprendendo.[...].

([Rede ELI](#), 01/07/2019, p. 104-105, linhas 5303-5327/5336/5357).

Como podemos observar, Holanda já evidencia a preocupação com o ensino lúdico e também na possibilidade das crianças “*aplicar aquilo que eles viram de forma crítica*”, reforçada por Dulce que o inglês “*faz parte de um conjunto de saberes que eles [os alunos] quem formam*”. Entendemos “*é importante conversar sobre as coisas*” e “*pode até ajudar a forma um ser humano que consegue reconhecer as profissões, os saberes*” que são diferentes e não há profissão “*superior*” à outra como indícios da educação linguística crítica na voz da Holanda e da Dulce. Holanda complementa essa lógica sugerindo a praxiologia “*o modo que nós falamos é diferente porque são crianças*” e reforçando que essa percepção é o “*principal*” na sua opinião.

No encontro do dia 25/02/2019, discutimos acerca das políticas, como elas se dão e de que maneira nós, que estamos na sala de aula, podemos intervir nelas, quais documentos podem ser modificados para contemplar alterações consistentes com as questões formativas que se mostram desafiadoras no cenário, tais como: a sensação de despreparo que as professoras enunciavam e, em especial, a fala da professora Ana, que desabafa:

Excerto 29:

Ana: *Eu só acho assim eu tinha muito medo do inglês Lisbela eu tinha muito medo do inglês quando eu comecei, mesmo já sendo formada, parece//que eu fui estudar lá na Aim e fui lembrar aquilo que já estudei aí o João falou assim: “Ana, você precisa ter um pouco de confiança em você que, por exemplo, veja suas netas se você for ensinar pra elas, eles têm facilidade de aprender, mas você, por já ser letrada, ser formada, tem mais recursos para ensinar às vezes recursos que você vai aprender // então já começa por essa parte aí.” Só que essas crianças às vezes o grito delas que ela tá precisando é pra independência é ser alfabetizada...*

Lisbela: Não é que ela não tem condição é que tem muitas que desaprendem...

*Iza: Essa criança (***)*

*Ana: **Elaborar uma aula totalmente oral pra trabalhar com essa criança, trabalhar oralidade** já que escrita ele não sabe// Você acha que ele vai aprender o alfabeto escrito, escrever as palavras em inglês sendo que ele não é alfabetizado? Não, mas você pode trabalhar **a oral** porque a gente também//*

*Lisbela: **Eu percebo isso** e muitos alunos que não faz nada inclusive não faz nada na minha aula e de repente do nada eu faço pergunta para os outros meninos, aquele que não faz nada e não presta atenção responde a pergunta e os que estão prestando atenção... Lógico que não é todos, mas existem esses casos...*

([Rede ELI](#), 25/02/2019, p. 54-55, linhas 3257-3274).

O enunciado “*eu tinha muito medo do inglês*” que se repete acrescido de “*quando eu comecei, mesmo já sendo formada*”, nos remete ao que Volóchinov (s.d.) elucida acerca dos enunciados que, para outros grupos ou classes sociais, podem não fazer sentido, mas que para as professoras de inglês com crianças neste cronotopo, que possuem em comum os horizontes valorativos e avaliativos da atividade docente em questão, são discursos impregnados “de qualidades presumidas e não enunciadas” (VOLÓCHINOV, s.d., p. 14), tais como: as exigências da pronúncia do inglês, da insegurança acerca do que e como ensinar para crianças que não lêem ainda. Além disso, outros discursos presumidos refletem a percepção de que o EIC pode se pautar nas habilidades da escrita e da leitura, além do presumido de que as professoras ao saírem do curso de licenciatura, tiveram pouca vivência de uso da oralidade, o que causa insegurança para conduzir atividades que envolvam apenas a oralidade. Essas demandas alicerçadas no pensamento de Volóchinov (s.d.) dialogam com as discussões de Rosa-da-Silva (2021) acerca da insegurança das professoras em relação ao uso da língua. Compreendemos, assim como Rosa-da-Silva (2021, p. 187), que:

[E]ssa dificuldade em relação ao uso da língua inglesa, que as professoras-licenciandas dizem ter, pode estar relacionada a suas histórias de vida, marcadas pela falta de incentivo em aprender inglês ou pelas poucas oportunidades de contato com repertórios em língua inglesa.

Na esteira das discussões acerca da formação inicial de professoras, Borelli e Pessoa (2020, p. 82) afirmam que “[t]al desafio acaba por se evidenciar no momento em que esses/as professores/as-licenciandos/as, ainda se sentindo inseguros/as no uso da língua, começam a vivenciar as situações de sala de aula como docentes”, reiterado na fala de Ana. Esse “*medo*” que acompanha a prática

dessa (e de outras) professora(s) estende-se à sua práxis, quando na sequência Ana continua nos dizendo de seu medo: “*Elaborar uma aula totalmente oral pra trabalhar com essa criança, trabalhar oralidade já que escrita ele não sabe*”. Inferimos desta fala de Ana que um dos “medos” que ela tem, relacionado ao ensino de inglês e quanto à sua própria fluência na língua-alvo, é preparar uma aula “*totalmente oral*” para as aulas com crianças por dificuldade em expressar-se em inglês, mas também pode ser por não saber dosar a linguagem usada para atender aos diversos anseios das crianças, em turmas heterogêneas, em relação ao conhecimento de metodologias para trabalhar com (e em) inglês com essas crianças sem a escrita.

Não há como discutir a formação docente sem pensarmos na necessidade de (auto)reconhecimento destas professoras. Em Brossi e Tonelli (2021), apresentamos um estudo, sob as lentes teórico-metodológicas do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), com objetivo de conhecer a atividade das professoras de EIC e as dimensões do seu agir docente. As análises dos dizeres das professoras confirmam os sentimentos de tristeza, de não saber o que fazer ou como agir, mesmo sendo graduadas, resultado parecido com o que nos disse Ana, Bia, Lisbela e Marc,h nos diálogos que problematizam o autorreconhecimento e a resignificação de si como professora de IC. Ao propiciarmos estes espaços de fala e de escuta sensível (SILVESTRE, 2017), além de conhecermos as professoras, vivenciamos, pelo menos parcialmente, seus diversos espaços tão singulares em suas especificidades, e que as professoras conhecem tão bem.

Unimos nossas vozes às pesquisadoras brasileiras (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021; TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; TONELLI; ÁVILA, 2020) que ratificam a necessidade de reorganização dos cursos de Letras, no sentido de adequar as vivências para a educação de professoras autônomas, que sejam capazes de transitar em diversos espaços onde a aprendizagem acontece, na realidade complexa e fluida, com constantes reconfigurações de contextos, que desafia professoras no Brasil. Concordamos com Flora, quando pensamos na incompletude da nossa existência como professoras e mulheres que possibilita não ficarmos estagnadas e conformadas a um ponto atingido. O trecho que destacamos não vem como resposta à nenhuma das questões discutidas pelas agentes da rede ELI, mas nos provoca a repensar sobre a “*chama*” que nos mantém ativamente engajadas a buscar ampliar aquilo que já temos, ou acerca da “*sementinha*” que nos dá “*coragem*” para continuar:

Excerto 30:

Flora: “O que é estar preparado?”, “Como estar preparado?”... Olha lá, as perguntinhas lá, porque você pode sair preparado para uma coisa e não saia para outra ou talvez saia pra tudo ou talvez não saia preparado como você gostaria, mas no que isso te inquietou? Em que isso mexeu com você para que você não ficasse estagnado naquele ponto? Que chaminha, que sementinha que foi plantada ali para que você tivesse condições e tivesse vontade, coragem de fazer algo mais que isso pra você, pro seu bem? Que eu vejo isso como um bem a gente buscar cada dia não é ser melhor que o outro ser melhor do que eu mesma posso ser, ser melhor do que eu sou a cada dia e do que eu posso ser a cada dia na minha profissão como isso vai contribuir para a formação do meu aluno para os colegas professores que vou estar trabalhando [...]. ([Rede ELI](#), 07/12/2018, p. 32, linhas 2430-2441).

As inquietações mencionadas por Flora (2018) em relação ao preparo e à formação docente vão ao encontro da afirmação de Lopes e Borges (2015), que, pautadas em uma perspectiva pós-fundacional¹⁰² de formação profissional em sua plenitude, argumentam ser um projeto impossível, porém necessário. Além do mais, elas nos asseguram que não há garantias, conforme as autoras explicam:

[u]m projeto impossível, mas ainda assim necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade a priori. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. (LOPES; BORGES, 2015, p. 505).

No diálogo com as autoras, concordamos que “a política e a ação contextual cotidiana” se configuram nas “*sementinhas*” de que Flora (2018) nos fala. As “decisões definidas no contexto e que criam contextos” (LOPES; BORGES, 2015, p. 505) movimentam a cocriação das políticas linguísticas e curriculares para além do dito, do prescrito, do visível e do enunciado. As vozes que emergem das discussões sobre a atividade docente nos apontam traços, gestos e saberes importantes que vão muito além do que é possível de serem vivenciados no (curto) período da formação inicial.

¹⁰² Nas palavras das autoras, o movimento pós-fundacionista “opera com a valorização do caráter contingencial, precário e provisório de toda sedimentação, de toda fixação dos fundamentos. Não se trata de refutar os fundamentos, como as perspectivas pós-modernas tendem a proceder, mas sim de refutar a possibilidade de que esses fundamentos sejam dados previamente por algum princípio racional que se sobreponha à política e à argumentação razoável. Há sempre atos de poder que constituem as práticas hegemônicas a serem sedimentadas, numa condição de radical contextualização” (LOPES; BORGES, 2015, p. 490).

Concordamos com Monte Mor (2015) que ao pensarmos na formação das professoras não nos limitamos aos saberes didáticos, metodológicos e linguísticos, já que advogamos por uma atividade docente que reúne aqueles à “sensibilização e percepção para o contexto, o entorno, as diferenças, as ressignificações, as mudanças” (MONTE MOR, 2015, p. 39). Como já mencionamos, a ‘rede’ onde nos amparamos, recostamos e nos fortalecemos na nossa existência, fundamenta-se nas praxiologias das professoras da educação básica que vivem e resistem no chão da escola, que constantemente se coconstroem a partir de suas “chaminhas” e “sementinhas plantadas” (FLORA, 2018).

Poucas IES têm se ocupado em diversificar o currículo e as experiências de estágio supervisionado de inglês. O que também é resultado de uma ausência de subsídios legais nas políticas de formação de professoras, na nossa opinião, reflete e refrata tal insuficiência, agindo como forças centrípetas ou centrífugas nas políticas locais, a depender de outras variáveis, como, por exemplo, o (não) interesse das professoras formadoras nesta área, o conhecimento das demandas atuais pelo colegiado do curso, e a luta discursiva (de poder) “pela consideração de LEC como conhecimento profissional igualmente válido” (EGIDO, 2020, p. 88).

O pesquisador paranaense afirma que há lutas discursivas entre professoras que atuam e defendem seus campos de atuação nos colegiados das universidades que optam (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020) por diversificar seus currículos pensando nas possibilidades de atuação docente e nas mudanças nas políticas linguísticas da atual arena de lutas ideológicas. Concordamos com Egido (2020) que aponta ainda que há insuficiência de práticas curriculares formais destinadas à formação de professoras de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) e defende que as atividades extensionistas possuem um papel essencial em possibilitar a discussão e a promoção de praxiologias para o contexto em questão.

Tudo isso imbricado em um contexto cronotópico singular e complexo. Entretanto, é preciso lembrar que os documentos são categóricos ao afirmarem a necessidade de adequação da formação inicial de professoras para contextos específicos, e que se configuram como essenciais diante do tempo-espaço onde vivemos, e onde essas crianças coexistirão no futuro próximo. Na grande maioria dos cursos de Letras no país, o EIC não é minimamente reconhecido como uma oportunidade de atuação profissional (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2021), quiçá

reconhecer a professora que atua na ELI como uma profissão diversa daquela proposta nos cursos de Letras Português/Inglês, ou outras LE. Entendemos que a profissão ou atividade docente é definida pelo currículo nas IES, no entanto é por meio da sua inserção no currículo dos cursos de licenciatura que tais saberes, referentes a essa atividade docente em particular, podem vir a ser legitimados.

Por um lado, não há documentos oficiais que estabeleçam normas e diretrizes para o ensino de EIC (ou outras línguas), nem para a formação de professores para esta esfera; por outro, há diversas orientações, matrizes curriculares e ementas de disciplinas específicas em cursos de licenciatura em Letras que já se adequaram a esse cenário de formação docente como por exemplo, na UEL (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2020), na UEG Inhumas (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2021) e, em outras, conforme investigado por Galvão e Kawachi-Furlan (2020) nas universidades federais, assim como em iniciativas de cursos de extensão (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2021; BROSSI et al, 2020) e de especialização dentre outras (EGIDO, 2020). No âmbito da licenciatura em Letras, Galvão e Kawachi-Furlan (2020) mapearam 63 universidades federais brasileiras por meio da análise dos documentos disponibilizados nos sites das mesmas. As autoras concluem que dez (10) IES mencionaram a Educação Infantil de alguma forma em seus documentos, considerando o contexto em questão na elaboração de tais documentos.

As análises, nesta seção, nos levaram às lágrimas quando rememoramos as discussões daqueles encontros. A “autoconsciência” da qual nos fala Bakhtin (2011) transparece nos enunciados que selecionamos para compor nosso enredamento que traz para o centro ‘momentos de formação’, bem distantes do que tem sido estabelecido e naturalizado na universidade como tal, aproximando-nos da dimensão humana, emocional, fraterna e cheia de afetividade que constitui a nossa profissão, e que desejamos trazer para o centro. A consciência de sua própria existência e da incompletude do processo de formação, relatada nos dizeres das agentes transborda e representa a diversidade de vozes na heteroglossia dialogizada tecida na rede; este espaço onde nos encaixamos e descansamos no aconchego suave do movimento.

É na rede ELI que as professoras se conscientizam de seus papéis de agentes, onde emaranhamos nossos ‘fios’ que se tornam fortes na coletividade, e que resistem e suportam o peso das dificuldades, das dores e dos desafios. A emancipação das professoras, assim como a da pesquisadora, acontece quando “eu

tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro” (BAKHTIN, 2011, p. 342), nessa rede que se apoia e se fortalece nos ‘fios’ que a compõem. O reconhecimento das professoras em relação à parceria de fato (MATEUS, 2014; SILVESTRE, 2017) que tem plantado sementes e até estamos “colhendo bons frutos” (LISBELA, 2019) tem reverberado nas praxiologias de todas nós. Temos buscado formas de resolver algumas das inquietações que causam sofrimento ou de amenizar as dificuldades, em alguns casos, resultando, assim, na promoção de dissensos e discussões, de interações e rupturas, mas, especialmente, de ressignificações entre a escola e a universidade.

Amarramos nossas análises a respeito das praxiologias que emergiram nos discursos das agentes quando enredamos ensino, pesquisa e extensão. O encontro da Rede ELI com a comunidade escolar e suas relações, na cocriação das políticas linguísticas e curriculares e ressignificação da *de-formação* necessária para atuar nesse contexto, em esforços por (auto)reconhecimento e consequente envolvimento na formação e na atividade docente, analisados neste capítulo, ampara-nos para responder, na seção que segue, duas das inquietações que nos instigaram a realizar este estudo na perspectiva bakhtiniana.

4.3 COMO CONDENSAR RESULTADOS QUANDO ESTES DERRAMAM?

O que fazemos nesta seção é uma tentativa de resposta às duas perguntas de pesquisa, com base nos principais traços analíticos, a partir dos nossos olhares. O que iremos mostrar é muito mais uma síntese parcial, que parte das nossas leituras, de nossos horizontes axiológicos, do que uma representação do todo.

Como condensar resultados quando estes derramam? As praxiologias que construímos com as agentes desta história, vivenciando o tripé da universidade, no encontro entre ensino, pesquisa e extensão, nos transformou e transcendeu as fronteiras da *de-formação* de professoras no cronotopo onde re-existimos. A diminuição da distância entre as professoras, nos momentos de compartilhamento de praxiologias mencionados pelas agentes e reforçada nas análises, nos provoca com resultados que movimentam o cronotopo atual, constante e continuamente, na direção de uma educação para professoras de línguas na infância pautadas na empatia, na sororidade, na amizade, no acolhimento das dores e inseguranças, bem como no convívio das professoras e da pesquisadora, no

convívio das professoras entre si, nos movimentos suaves e ritmados da nossa rede, que pautam nossas decisões e ações na *de-formação* de professoras na qual nos fundamentamos.

Algumas ações, que consideramos conquistas e que desejamos apontar são o estabelecimento da coordenação do inglês, os momentos de estudo e de discussões coletivos, o compartilhamento de dificuldades e acertos, a conscientização e a autoconsciência do papel transformador e agente das professoras nas políticas no chão da escola, da universidade e da comunidade. Para além da *de-formação* docente, estes resultados cravam o espaço de autorreconhecimento das professoras de línguas na infância, reiterando o orgulho de sua atuação profissional e, acima de tudo, o fortalecimento das suas identidades como professoras de inglês para crianças, 'quando se olham no espelho'.

Tivemos, neste capítulo, o objetivo de investigar as tensões e as proposituras que emergem nos enunciados das agentes associados à educação linguística crítica na infância. Por meio das análises das tensões e das proposituras conseguimos, também, em nossa percepção, apontar/apresentar as reverberações das ações de extensão na realização das políticas locais e translocais para o ensino de inglês para crianças. A seguir, retomamos as perguntas com o intuito de tentar sintetizar respostas para as duas perguntas: *Que tensões e proposituras emergem das praxiologias da Rede ELI no âmbito da ação extensionista English For Kids (EFK)?* e *Quais elementos constituíram as praxiologias para a educação linguística crítica na infância?*

Começamos por responder que as relações que emergem das praxiologias enunciadas pelas agentes são 'entrelaçadas na extensão' e, conforme indicamos no início das análises neste capítulo, não são simples contatos realizados por 'obrigatoriedade' da atividade docente ou concentradas apenas no trabalho. As relações entrelaçadas na extensão, conforme compreendemos agem como o coração da ação extensionista EFK: elas bombeiam sangue, refrigério, essência que mantem a Rede ELI ativamente em busca de coragem para não ficarmos estagnadas (FLORA, 2018, p. 250).

As relações entrelaçadas na extensão se enraizaram na ação de extensão. No entanto, seus 'galhos, flores e frutos' (BROSSI; FREITAS; SILVA, no prelo) alcançam esferas fora dos parâmetros reconhecidamente estabelecidos para as professoras atuarem, revelando-se como um dos movimentos provocados pela

implementação do EIC em Inhumas. As relações entrelaçadas tal como reconhecemos a partir das análises envolvem a gestão por meio da secretaria de educação municipal, a gestão da UEG Câmpus Inhumas e as demais professoras das escolas municipais. Atualmente, os esforços se concentram em envolver as famílias das crianças e a comunidade local.

Nessa tentativa de identificar e compreender os elementos que constituem as praxiologias que emergem dos enunciados das professoras/agentes, afirmamos que há um movimento circular de retroalimentação provocado pela discursivação das tensões e proposituras, que emergem nos dizeres e também nas ações das agentes, que, por sua vez, refletem e refratam as políticas insurgentes locais. Consideramos que as tensões e as proposituras que elegemos como categorias de análise nesta pesquisa são elos na “corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), em movimento infinito de retroalimentação. Em outras palavras, as tensões geram proposituras, que imediatamente provocam novas tensões e proposituras, que movimentam assim as políticas locais.

A heteroglossia dialogizada nos encontros emergiu das vozes na Rede ELI nas relações entrelaçadas na extensão e movimentaram as políticas locais em ação e translocais como parte dos efeitos dessas mesmas políticas. Tais políticas impactaram os espaços situados do EIC em Inhumas a partir das mudanças propostas no PPC do curso de Letras aprovadas pelo Colegiado, em 2019, e serão efetivamente levadas a cabo a partir do início do ano letivo 2022/1, por meio da parceria do estágio supervisionado de língua inglesa com a SME de Inhumas, mais particularmente com as professoras de inglês.

Os elementos materializados nos discursos das agentes e que constituíram/constituem as praxiologias puderam ser observados nas análises dialógicas com base no Círculo de Bakhtin. A título de exemplo, a presença de vozes sociais que refletem e refratam ideologias e percepções pessoais, hegemonias relacionadas ao inglês, discursos presumidos e não-enunciados, além de configurações únicas de contextos cronotópicos que constroem identidades, relações e encontros muito particulares, que avançam e recuam como ondas; ora na superfície, ora nas profundezas das políticas linguísticas e curriculares locais.

Além da materialidade linguística que constitui as praxiologias e, conseqüentemente, as políticas locais, (re)conhecemos outros elementos que estão

cristalizados nesse movimento circular de retroalimentação, que são as relações entrelaçadas na extensão, além das tensões e proposituras, que sintetizamos no Quadro 12. Identificamos também decisões e ações, que individual e/ou coletivamente, se destacam, partindo das instâncias decisórias (secretária e secretário da educação), mas também originadas das relações dialógicas coletivas (entre as professoras/agentes da Rede ELI).

Essas relações coletivas partem do âmago da sala de aula, a partir das inquietações pessoais, motivadas pela ‘chaminha’ que não nos deixa ‘estagnadas’, usando as analogias da Flora (2018, p.251). Seja a partir das inquietações pessoais ou das discussões e reflexões no coletivo, a conscientização (FREIRE, 2001) provocada a partir da ação de extensão se materializa e se desdobra para compor as praxiologias que movimentam as políticas. Outro elemento que identificamos são os sentimentos que atravessam as praxiologias como a sensibilidade, a empatia, a alegria, a satisfação, o orgulho, mesclados, muitas vezes, com o medo, a insegurança, o desânimo, a apatia e a desmotivação relacionados à atividade de ensino de inglês com crianças e que constituem “o balaio de vozes” aqui analisados.

No que diz respeito às tensões e proposituras, organizamos o Quadro 12 na tentativa de sumarizar os resultados, tendo em mente a retroalimentação que movimenta de forma circular as tensões que inspiram proposituras que provocam novas tensões que agem por meio dos enunciados, como “elos na corrente ininterrupta da comunicação sociocultural” (FARACO, 2009, p. 59). As proposituras respondem às tensões, ao mesmo tempo em que esperam uma resposta, nos mostrando a dinâmica da criação ideológica (BAKHTIN, 2011), entendendo que todo dizer se orienta para o “já dito”, é orientado para dar uma resposta, além de ser internamente dialogizado, articulando múltiplas vozes sociais.

Quadro 12: Tensões e proposituras que emergiram nas praxiologias

<i>Tensões</i>	<i>Proposituras</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Assimetria nas relações entre a pesquisadora e as professoras.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Ouvir e propor juntas (horizontalização das relações).</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Distância entre as professoras de inglês.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Continuidade dos diálogos na Rede ELI.</i>

Tensões	Proposituras
<ul style="list-style-type: none"> ● Abissalidades no EIC e na formação/atuação das professoras de EIC. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Autoconhecimento e busca por reconhecimento da atividade de professoras de línguas com crianças;</i> ● <i>Valorização das praxiologias locais;</i> ● <i>Horizontalização das relações entre as professoras e as crianças.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Não saber lidar com as crianças após a conclusão da graduação em Letras; ● Sensação de despreparo; ● Dificuldades com o inglês; ● Visão de língua como ensino de 'listas' de vocabulário descontextualizados, distantes da prática social das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>De-formação das professoras</i> ● <i>Material de apoio para orientar a de-formação das professoras</i> ● <i>Educação linguística crítica no sentido amplo (com professoras e crianças);</i> ● <i>Conscientização da função de transformadoras do cotidiano e da sociedade;</i> ● <i>Curso de graduação com mais vivências da prática, inclusive nos Anos Iniciais.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Professoras distantes das estagiárias; ● Estagiárias que 'julgam' os saberes das crianças; ● Práxis desconectadas da realidade da sala de aula de EIC; ● Sufrimento das professoras e estagiárias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Parceria nas decisões, planejamento e ministrando as aulas juntas;</i> ● <i>Aproximação com as estagiárias para compreenderem a realidade do ensino de inglês como língua estrangeira no contexto público.</i>

Tensões	Proposituras
<ul style="list-style-type: none"> • Estagnação das professoras; • Ensino de inglês descontextualizado; • “Medo” do inglês; • Sofrimento das professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De-formação de professoras constante, participação de cursos e busca por ressignificar a atividade docente;</i> • <i>Contato contínuo com a de-formação docente;</i> • <i>Diálogos incluindo a educação linguística crítica no sentido amplo;</i> • <i>Autorreconhecimento como professoras de inglês com crianças;</i> • <i>Inquietar-se para não ficar ‘estagnada’;</i> • <i>Atuar e tomar decisões locais e situadas de acordo com o contexto;</i> • <i>Reconfiguração dos cursos de Letras tendo como eixo a diversidade de contextos onde as professoras de línguas atuam.</i>

Fonte: a autora

Ao observar o quadro que sintetiza as tensões e as proposituras que analisamos neste capítulo, podemos inferir três grandes conjuntos de tensões que envolvem i) a assimetria nas relações, ii) as questões relacionadas à (não)formação e iii) as possibilidades formativas a partir do estágio supervisionado. Realizamos essa síntese partindo das análises, porém percebemos que as proposituras estão entremeadas aos três grandes conjuntos de tensões, uma vez que acreditamos que todas as proposituras promovem reverberações em todas as direções, inclusive gerando novas tensões. Se tomarmos como exemplo a propositura ‘parceria nas decisões, planejamento e ministrando as aulas juntas’, é possível inferir que os resultados de tal parceria entre estagiárias e professoras reverbera na própria *de-formação* (das professoras e das estagiárias), desestabilizando as hierarquias, minimizando sofrimentos e movimentando todas as tensões sintetizadas na coluna esquerda do quadro.

As análises realizadas neste capítulo nos dão indícios de que a **aproximação** entre as diversas esferas envolvidas na conjuntura do EIC promovendo boas relações entre a SME de Inhumas, as gestoras e as professoras pode ser considerada como um elemento fundamental para a sustentabilidade da oferta da ELI. Outro elemento importante a ser pensado ao implementar o EIC é o **sentimento** de

despreparo e a insegurança das professoras para lidar com o ensino do inglês nos anos iniciais, que pode ser minimizado por meio da educação linguística crítica numa visão de *de-formação* das professoras. Essa perspectiva pode propiciar uma ressignificação das atribuições das professoras, desestabilizando o papel hegemônico do inglês e a renovação dos sentidos acerca do que é a língua na vida da criança, no contexto local, de forma significativa. Por fim, as **relações** entre as professoras das escolas e as estagiárias são entendidas como um rico espaço formativo, onde as professoras em formação – entendendo como Freire (2001) são ensinantes e aprendizes – podem firmar a parceria em todas as etapas da aula, conhecer o contexto do chão da escola e conhecer as emoções que efetivamente (e afetivamente) perpassam o EIC.

Finalizamos as análises, neste capítulo, ratificando Volóchinov (2021) acerca da lógica da formação da consciência por meio do processo interativo e ideológico de uma coletividade organizada, tal como as professoras da Rede ELI que trazemos para o centro neste estudo doutoral. Consideramos que os sentidos coconstruídos de aproximação, dos sentimentos e das relações que emanam das praxiologias aqui apresentadas e analisadas, permeiam a constituição da “consciência individual [que] se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e suas leis” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97-98).

No próximo capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa e buscamos harmonizar as análises em respostas, o que se mostrou uma tarefa hercúlea. Além das quatro perguntas de pesquisa que nos impeliu nesta investigação, resgatamos o questionamento provocado no capítulo 3, na seção 3.3, além de refletirmos acerca das contradições que nos constituem, nos desnudando para você leitora. Constatamos, além disso, o não final desta história e o inacabamento de nossa *de-formação* como professora, formadora, e especialmente ser humano.

5 VIVENDO NOVAS HISTÓRIAS EM CRONOTOPOS EM CONSTRUÇÃO: “SOU UM EMARANHADO DE NÃO SEI O QUE”

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência. (BAKHTIN, 2011, p. 341).

CERNE

Gosto da palavra escancarada,
ainda que o seja em silêncio ensurdecador,
perdido num olhar translúcido,
quando qualquer som se torna redundante.
Admiro a beleza que não se desfaz, pois oriunda da alma harmônica:
invisível aos olhos,
apenas sentida como brisa das manhãs de abril.
Busco a riqueza não mercenária, muito menos
amontoada em parafernálias supérfluas.
Reverencio, todos os dias, o Criador e a criação,
assim, não me diminuo na presença das criaturas vis.
Reconheço o tempo inexorável, num tictac latente
aos ouvidos; mas, admito, **ele lapida**, feito ourives,
tudo o que é grosseiro e disforme em meu interior.
Entretanto, **continuo humana**, meu pobre corpo às vezes padece.
Então, **sou um emaranhado de não sei o quê**.
Tenho desacertos. Tenho, muito mais, princípios.
Quando transbordo, além de sangue vivo,
derramo-me em essência.
É o meu cerne jorrando o látex da vida...

Rúbia Garcia (2021)

No decorrer dos capítulos que compõem esta tese me apropriei da voz representativa do coletivo: um ‘nós’ que se relacionou com outras consciências, se “revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341), uma autora-criadora (BAKHTIN, 2011) cuja posição enunciativa refrata uma voz social do coletivo das professoras da Rede ELI. No entanto, permito-me, ao final desta investigação, transitar entre o ‘nós’ e a minha voz, em alguns trechos demonstrando minhas contradições nas belas e sábias palavras da Rúbia Garcia, pois “continuo humana, meu pobre corpo às vezes padece. Então, sou um emaranhado de não sei o quê.” É desse ‘emaranhado’ que reafirmo a tese que defendo aqui e retomo às perguntas de pesquisa, assim como outras perguntas que surgiram das idas e vindas, acertos e desacertos, e dos transbordamentos que enfrentei, **nunca só**, derramando-me em essência.

Defendo a tese de que a realização das políticas (linguísticas e curriculares) para o ensino de inglês com crianças se dá nas relações dialógicas entrelaçadas na extensão, entre as agentes envolvidas na conjuntura local (professoras, secretária municipal de educação, pesquisadora). Essas políticas são provocadas por múltiplos movimentos de decisões e ações, individuais e coletivas que refletem e refratam as tensões e as proposituras enunciadas (discursivizadas) envolvendo o status do inglês (local e translocal) e as praxiologias para a educação linguística crítica na infância e para a *de-formação* de professoras. Além dessa formalidade que é ‘anunciar’ a tese, defendo ainda que todas nós, professoras de línguas, temos nas mãos as possibilidades de mudar o que está posto nas políticas (linguísticas e curriculares) por meio de decisões localizadas, e especialmente por meio da coragem de agir, de decidir, de petulantemente ir contra o que está naturalizado. Defendo que as ações de extensão são os espaços onde os diálogos, consensos e dissensos ocorrem e que a *de-formação* das professoras (e da comunidade) efetivamente movimenta mudanças. É no contexto da extensão universitária que construímos nossas pesquisas e nossos saberes, i.e. a ciência dos estudos da linguagem se desenvolve nas vozes com a comunidade na extensão. Afirmo que, por meio das análises realizadas nos capítulos 3 e 4 a tese formal, e as demais considerações que defendo aqui, puderam ser comprovadas, e nas próximas seções retomarei as perguntas propostas no início desta pesquisa.

5.1 SOBRE NOVAS HISTÓRIAS E DESDOBRAMENTOS ANTES DE UM FINAL. HÁ UM FINAL?

A história que narrei aqui, foi contada numa heteroglossia dialogizada que não tem fim, visto que as nossas enunciações se encontram na arena das subjetividades de quem as lê. As ações pontuais sugeridas, gestadas e realizadas em movimentos cronotópicos, são atravessados pela alegria, pelo “encantamento” da educação linguística crítica com as crianças¹⁰³, reverberam em contínuos esforços para aproximar a prática social das crianças, de sua existência, das vivências no inglês, neste cenário cronotópico. As praxiologias de re-existência, cingidas pelos diversos tempospaços e percebidas como forma de esperar, nos sinalizam, por

¹⁰³ A atividade foi realizada no XVI ENFOPLE, com videoaulas musicais para todas as crianças das escolas municipais, no ensino remoto emergencial, em setembro de 2020, por exemplo. Para mais veja Brossi, Ferreira e Manequinho (2021) no e-book do evento.

meio das análises que realizamos no capítulo 4, que estamos no caminho da defesa da educação linguística na infância para além da aprendizagem de vocabulários descontextualizados da existência das crianças.

É possível dizer que a *de-formação* docente tem um ‘final’? Quem escreve a(s) história(s) das vivências com as diferentes língu(a)gens na infância? As praxiologias das professoras nos revelam possibilidades para o ‘final’ desta história? Ou seu início? Como pode terminar essa história da implementação de EIC em Inhumas? Há de fato movimentos para concretizar políticas públicas locais?

São muitas perguntas, cujas respostas estão espalhadas no caminho que temos percorrido, junto com as demais agentes que compõem essa história, para além deste estudo doutoral, na participação consciente nesses cronotopos que são construídos e que constroem as nossas identidades. No emaranhamento que me constitui e me caracteriza, busco a seguir responder às inquietações que acabei de propor. Somos/Estamos agentes que atuam nesse ‘enredo’ que é construído à medida em que acontece, com reverberações que desestabilizam os discursos, no ‘balaio de vozes’ da comunidade local e situada. Os movimentos que constroem as políticas locais insurgentes, e que podem alcançar as políticas regionais, estaduais e nacionais, nos revelam que não há um final, enquanto houver uma “chaminha” (FLORA, 2019, p. 250), ou inquietações que nos provocam e nos incitam a continuar os esforços por uma ecologia de saberes que legitime as praxiologias das professoras de inglês com crianças. Respondendo, então, às nossas próprias inquietações, não consideramos que há um final na educação docente, ou seria melhor dizer na *de-formação* das professoras: há sempre mais para aprender, compartilhar e renovar, enquanto escrevemos essa história que certamente está apenas começando.

As praxiologias das professoras/agentes da Rede ELI nos mostram um caminho de possibilidades a cada nova vivência, a cada nova conversa e a cada nova decisão, que movimentam as políticas linguísticas e curriculares locais insurgentes, i.e. que emergem das tensões e proposituras, individuais e coletivas, de agentes que não se ‘conformam’. Mais especificamente, as agentes que reconhecem a *de-formação* como possibilidades de não se conformarem com as ‘formas’ que vem de cima para baixo. Nesse sentido respondemos que essa história da implementação de EIC em Inhumas não tem um final feliz, ou talvez, seja melhor dizer, que ela não tem um final: é uma história de impasses, de contradições, de lutas e de resistências escrita com o sangue vivo que derrama, e com a essência que jorra de todas nós,

relembrando a poeta local que trouxemos na epígrafe deste capítulo.

Admitimos que a (não)decisão por uma educação linguística (em inglês) na infância a nível nacional faz parte de um projeto hegemônico de “valorização” de certas culturas e línguas para elites, enquanto a maior parte das crianças das escolas públicas no país, encontra-se às margens, nesse ‘não-lugar’, excluídas de possibilidades de tornar-se bilíngue, multilíngue ou plurilíngue. Excluída das vivências que, conforme analisamos no capítulo 3, podem ‘oportunizar’ possibilidades de melhor inserção no mercado de trabalho, ampliar a qualificação desse futuro trabalhador, e de ter acesso ao mundo ‘globalizado’. Retomamos aqui a provocação que lançamos na seção 3.3 por meio do questionamento perturbador: seria justo e coerente então advogarmos pela inserção do inglês sabendo que tais argumentos vão de encontro com nossas proposituras, por uma educação linguística crítica na infância?

Para além desses discursos hegemônicos, com os quais discordamos, apesar de reconhecermos como argumentos validados pelos decisores das políticas, reconhecemos que o EIC (assim como o ensino de outros idiomas) pode atuar na sensibilização da criança em relação ao Outro (TONELLI; CORDEIRO, 2015; BROSSI; TONELLI, 2019), possibilitando atitudes de empatia, de respeito às diversidades culturais, sociais, linguísticas (ROCHA, 2006; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2021), dentre outras. Moon (2000), Cameron (2001; 2003), Rocha e Liberali (2017) reiteram que a aprendizagem de línguas na infância auxilia o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Além disso, a aprendizagem de línguas na infância permite vivências das diferentes formas de pensar e agir, possibilitando que as crianças se tornem sujeitos de novas possibilidades de agir (COSTA, 2007; LIBERALI, 2009; PRETINI; LIBERALI, 2014).

Compreendemos que a escolha pela oferta do inglês, e não outra língua qualquer está relacionada com o status dele no mundo, devido aos fatores que aqui discutimos tais como o econômico, com o evento da globalização, o ideológico por meio dos discursos que idealizam a cultura norte americana e inglesa como ‘superiores’, e o hegemônico por ser a língua ‘global’, inclusive para a divulgação do conhecimento nos contextos acadêmicos, científicos e tecnológicos. Nesse sentido, nos ancoramos em Trigos-Carrillo e Rogers (2017) para argumentar que por meio da divulgação do conhecimento ‘vindo do Sul – ’i.e. da diversidade epistemológica, e dos saberes interculturais historicamente marginalizados–, nessa língua hegemônica

possibilita a coexistência de saberes diversos e a luta por justiça cognitiva. Diante de tais argumentos, nos instrumentalizamos com a educação linguística crítica em inglês com crianças, que a nosso ver oferece possibilidades de fraturar os discursos e atitudes que oprimem, ferem, e excluem, e de des-re-construir sentidos de ver, de sentir e de existir com e nas línguas desde a infância, entendendo que é das mãos dessas crianças, que hoje estão do lado de lá da linha abissal, que pode emergir uma sociedade mais justa, afetiva, preocupada com questões ambientais e de preservação da vida, em todos os sentidos, humana ou não. Concordamos que a sala de aula é justamente esse espaço em que por meio dessa língua possibilitamos a expansão dos conhecimentos para inclusive criticar o sistema capitalista, o neo-liberalismo que necrosa as crianças do lado de lá da linha abissal, esse engodo que é a globalização com oportunidades iguais para todas. Aprender a língua que causa opressão para me defender e legitimar meu espaço de fala propicia às crianças atravessar fronteiras, percorrer novos caminhos, se conhecer e rabiscar outros futuros.

Ainda pensando nessa provocação defendemos a democratização do EIC, numa perspectiva da educação linguística crítica em inglês na infância, para que todas as crianças possam defender seus locais de existência e de fala a partir da língua hegemônica e opressora como forma de resistência, corroborando bell hooks (2013, p. 223) que faz referência ao verso do poema de Adrienne Reich, escrito em 1968 “Esta é a língua do opressor, mas eu preciso dela para falar com você”.

Há muitas outras questões que nos provocam, e ainda que algumas delas estão contempladas na tese, não temos a intenção de esgotá-las, tampouco oferecer respostas fechadas. Nesse sentido, nos causa inquietação o fato de grande parte dos municípios ofertarem inglês como única língua adicional, em detrimento dos interesses culturais locais, como por exemplo as línguas de herança (i.e.: alemão, italiano, guarani, dentre outras), ou de proximidade geográfica (i.e: espanhol). Uma de nossas grandes inquietações é que em diversos municípios onde a educação linguística na infância acontece, não há preocupação em possibilitar às professoras subsídios que contemplem as particularidades dessa educação linguística. Nessa direção, a não adequação dos cursos de Letras a essa esfera é uma realidade que, na nossa percepção, precisa ser endereçada, repensada e ressignificada, já que entendemos que a educação (pluri-bi-multi)linguística na infância não se trata de ensino de uma ‘disciplina’ a mais nos anos iniciais. Trata da construção de sentidos com as crianças acerca de sua re-existência no mundo, e como nos recorda Arendt

(2013, p.247), decidir se amamos o mundo e as crianças o suficiente para prepará-las para “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”. Tal proposta dialoga com as proposições da BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam que as crianças exercitem

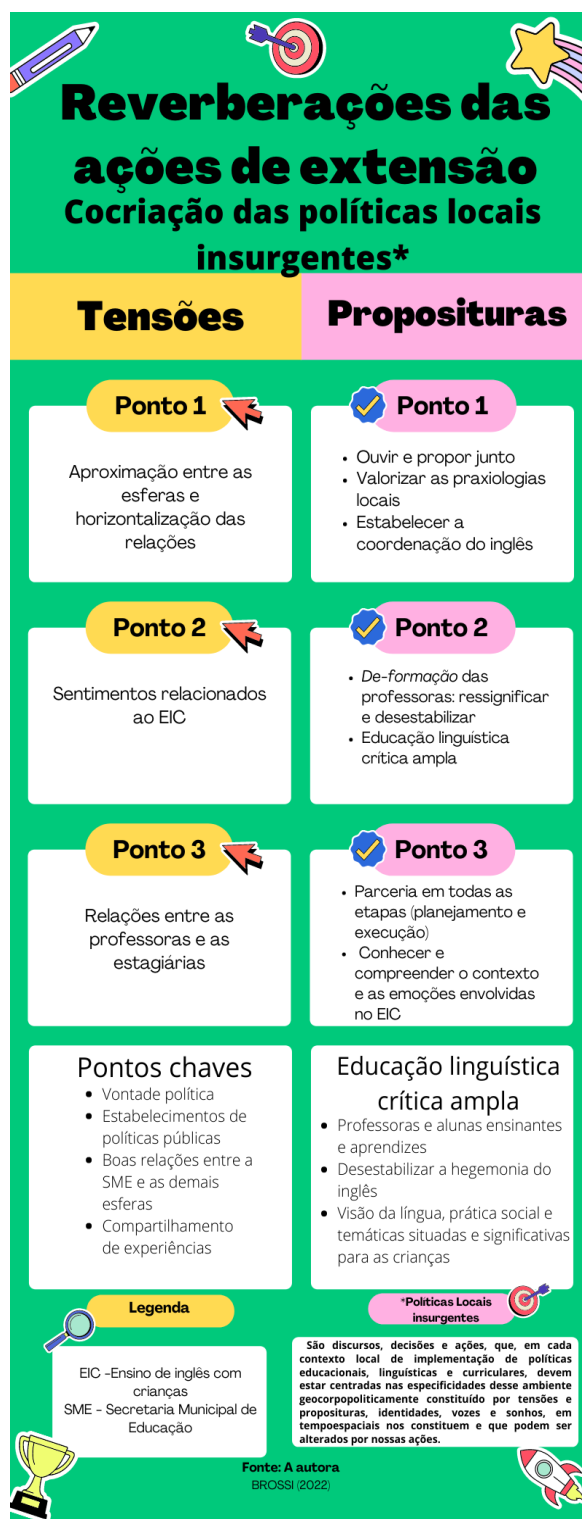
[...] a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 10).

Apesar do EIC não estar previsto na BNCC (2018), na nossa percepção, trabalhar com a educação linguística crítica em inglês com crianças, construindo sentidos e preparando-as para tal mundo novo (ARENDR, 2013), imprevisto para nós, tem muito a contribuir para o alcance da competência geral que foi supracitada.

Dessa forma, a meu ver, as discussões que trago neste estudo podem ser adaptadas para contextos diversos, sem, no entanto, sugerir um ‘modelo’ de ações que causem as mesmas mudanças em outros cenários. Entendo que as **necessidades locais** devem ser priorizadas, motivo que me levou à criação da ação de extensão para discutir o EIC na rede pública de educação básica em Inhumas.

Compreendo que no capítulo 3 pudemos nos dedicar ao objetivo geral desta pesquisa que foi (re)conhecer os sentidos coconstruídos a partir do processo de realização das políticas locais em ação. Ademais, no capítulo 4, buscamos nos ater ao objetivo de investigar as tensões e as proposituras que emergem dos enunciados das agentes associadas à educação linguística crítica na infância. Dessa forma, trazemos à baila neste capítulo final, uma tentativa de síntese que atenda ao objetivo de apontar/apresentar as reverberações das ações de extensão na realização das políticas locais e translocais para o ensino de inglês para crianças, respondendo à pergunta 2) até que ponto os diálogos (enunciados) estabelecidos na ação de extensão refletem e refratam as políticas em ação?

Figura 22: Reverberações das ações de extensão



Escolhemos criar uma figura¹⁰⁴ que representa a síntese daquilo

104

Disponível pelo link em:
https://www.canva.com/design/DAE4mmRHSa/9vF9jgT7n2AqhWbHE0SUJw/watch?utm_content=D AE4mmRHSa&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=shareyourdesignpanel

que percebemos como reverberações das ações de extensão, e mais particularmente do EFK, refletem e refratam as políticas linguísticas e curriculares locais em ação.

Fundando-nos na Figura 22, argumentamos que as reverberações provocadas a partir das ações de extensão universitária refletem e refratam discursos que coconstroem as políticas linguísticas e curriculares locais insurgentes. Nesta investigação as reverberações foram categorizadas para análise das tensões e das proposituras, que são ligadas e retroalimentadas constantemente, provocando outras decisões e possivelmente refletindo e refratando políticas em ação, num movimento interminável e heteroglóssico. Sumarizamos as tensões e proposituras em 3 grandes grupos, sendo que à esquerda, apresentamos as tensões que envolvem a forma como as agentes se relacionam, em uma tentativa de horizontalização, os sentidos associados ao EIC do ponto de vista da atividade docente, e as relações entre as professoras e as estagiárias que constituem a *deformação* das professoras, como ensinantes e aprendizes, numa educação linguística crítica ampla (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). Na coluna da direita, mostramos de forma precisa as proposituras essenciais que emergiram dos enunciados das agentes, e que movimentaram a cocriação das políticas locais insurgentes, conforme analisamos no capítulo 4.

Além disso, na Figura 22, salientamos alguns pontos chaves para a cocriação das políticas locais insurgentes para o EIC que vão desde a vontade política, que diz respeito ao apoio para a implementação da oferta, e para o estabelecimento de políticas públicas, às boas relações entre as envolvidas no processo, incluindo o compartilhamento das experiências possibilitado por encontros formativos. Destacamos, também, as características que a nosso ver coadunam com a educação linguística crítica ampla, i. e. envolvendo as professoras e as crianças, numa proposta de desestabilizar a hegemonia do inglês, ao mesmo tempo em que ressignificamos o conceito de língua, propondo práticas sociais típicas da infância, por meio de temáticas situadas e significativas para as crianças nos contextos locais. Ao final, nos ancoramos na definição de políticas locais insurgentes que cunhamos a partir de nossas análises.

Por meio da Figura 22, é possível inferir que a materialização das políticas locais para o EIC se dá na heteroglossia dialogizada entre as agentes que disputam na arena das vozes dissonantes um possível consenso (muitas vezes impossível) mas que provoca a movimentação do contexto cronotópico onde as

decisões são tomadas e as ações realizadas, respondendo assim à pergunta 1) como se deu o processo de materialização das políticas locais para o ensino de inglês com crianças? O estabelecimento da oferta do EIC em 2006 se materializou por meio do concurso público para professoras de inglês, e na redistribuição de carga horária entre as professoras regentes e as professoras de inglês em cada uma das 12 escolas de EFI de Inhumas, começando no 5º ano, em ordem decrescente até alcançar o 1º ano do EFI.

No que tange à materialização nos documentos oficiais, desde 2019, há um documento de reorganização curricular com base no DC-GO (2018) e o que dispõe sobre a organização do ensino de língua estrangeira moderna – inglês projeto de lei no EFI, o qual encontra-se em trâmite para ser avaliado e votado na Câmara de Vereadores de Inhumas. A respeito da formação de professoras de IC, ressaltamos que essa vem sendo realizada por meio das ações de extensão da UEG Câmpus Inhumas desde 2014 e que os movimentos gerados nestas ações promoveram políticas curriculares para a formação docente materializadas no PPC do curso de Letras em Inhumas. Uma das alterações diz respeito à oferta da disciplina em Núcleo Livre ‘Formação docente e ensino de inglês para crianças ’que compõe a matriz do curso e foi ofertada em caráter semipresencial em 2017/2, disponibilizada para licenciandas de Letras da UEG Inhumas e de outras unidades. Outra alteração no PPC e no regulamento do estágio supervisionado foi a possibilidade de realização do estágio supervisionado obrigatório no 6º e no 7º períodos de Letras nas escolas municipais de EFI, a partir de 2022/1.

Resgatamos também a pergunta de pesquisa 3) *Quais elementos constituíram as praxiologias para a educação linguística crítica na infância?* De forma sucinta, podemos afirmar que as praxiologias são constituídas na retroalimentação entre tensões e proposituras, que formam os elos na corrente da criação verbal (BAKHTIN, 2011), mediadas pelas relações entrelaçadas na extensão. As praxiologias geradas na materialização dos discursos acerca da educação linguística crítica com crianças, assim como a respeito da de-formação das professoras se efetivam em decisões, afetos, relações que são tecidas nos embates, dissensos e consensos. Em outras palavras, na heteroglossia dialogizada associada às inquietações que as agentes/professoras enunciaram sobre seus desafios, suas tomadas de decisões (muitas vezes) solitárias, suas introspecções, suas emoções sofridas durante as vivências no EIC, foi de onde emergiram as praxiologias que

foram discutidas no capítulo 4. As decisões e as ações que compõem o universo das professoras de EIC são permeadas por sentimentos, tais como empatia, alegria, orgulho, assim como medo, insegurança, desânimo que foram expressos nas vozes das agentes.

Finalmente, ao reavermos a última pergunta, qual seja, 4) *Que tensões e proposituras emergem das praxiologias da Rede ELI no âmbito da ação extensionista English for Kids (doravante EFK)?*, é possível sumarizar as tensões em três grandes grupos. No primeiro grupo de tensões e proposituras, estão as relações (entre as professoras, gestoras, secretária/o de educação, e demais envolvidas) e a forma como elas se dão. No segundo grupo, encontramos discursos relacionados à não-formação docente para atuar no EIC, cujas tensões provocam sentimentos contraditórios e do diálogo emergiram proposituras para amenizar os desafios enunciados. No terceiro grande grupo, inferimos as possibilidades formativas baseadas na parceria para o estágio supervisionado obrigatório (e não obrigatório) do curso de Letras da UEG Inhumas. Foi no âmbito da extensão universitária EFK que constatamos que alguns aspectos deveriam ser pensados antes da implementação do EIC, enquanto outros precisam ser pensados e revistos durante a implementação.

Anterior à implementação, apontamos que tem que existir a vontade política para que tudo isso aconteça. A abertura ao diálogo e ao dissenso por parte da gestão municipal, da gestão local nas escolas, das demais professoras (regentes) e das professoras de inglês seria um cenário perfeito (e utópico). Enfatizamos que a mediação dessas relações se dá de forma mais tranquila quando há uma coordenadora representante das professoras, para ser a 'ponte' entre as esferas envolvidas, inclusive com a comunidade de familiares, entendendo que a escuta sensível às crianças e aos pais é um ponto necessário, para definição dos objetivos do EIC, naquele contexto. Outro aspecto relevante a ser pensado e defendido é o estabelecimento do EIC como política pública, para garantir a sustentabilidade da oferta para todas as crianças a longo prazo. Consideramos, além dos pontos já mencionados, que a *de-formação* das professoras é o aspecto mais relevante da implementação e deve perpassar todas as etapas da implementação, antes, durante e depois, de forma constante, como parte das atribuições das professoras, e ofertada pela secretaria de educação, em parceria com o curso de Letras, no caso de Inhumas.

Defendemos que é do interesse da universidade pública

estabelecer relações com as professoras locais no sentido de aprender e compartilhar saberes outros além daqueles estabelecidos pela academia, valorizando o conhecimento praxiológico de quem atua no chão da escola. É da universidade pública que saem as próximas gerações de professoras que irão atuar nesse contexto em plena expansão. Na nossa visão, é obrigação da universidade conhecer as especificidades locais, os anseios das comunidades que irão se relacionar às (futuras) professoras, para inclusive propor temáticas relevantes e significativas para essas crianças.

No decorrer da implementação, alguns aspectos que podem ser encaminhados, revistos e/ou ressignificados são: os diálogos entre as escolas e as famílias acerca do EIC, suas especificidades e demais dúvidas que surgem nas famílias; a escolha do material didático; a realização de constantes avaliações do processo e replanejamento; o compartilhamento das experiências docentes, e o enfoque nas necessidades locais. Após a implementação, apontamos que o cultivo e o cuidado das/com as relações e as emoções que envolvem tanto as professoras quanto as crianças e suas famílias, podem ser o diferencial entre a sustentabilidade da oferta do EIC, ou não.

Os aspectos que acabamos de apontar não devem ser entendidos como prescrições, uma vez que cada contexto local apresenta desafios e anseios diversos e que podem não estar contemplados nas lições que aprendemos no convívio com a Rede ELI, no decorrer dos dois anos dos encontros e das discussões tecidas nessa rede. Gostaríamos de reforçar o caráter coletivo desses ensinamentos, gestados, concebidos, e ressignificados no bojo do diálogo, das contradições, e dos esforços pela valorização de saberes antes ignorados até por elas, e da escuta sensível das praxiologias das professoras, em constante *deformação*, sejam elas iniciantes ou experientes.

No entanto, esperamos que esta tese possa contribuir com professoras que atuam no EIC, com gestoras que se empenham para atender esse público tão especial e que tem sido ignorado nas escolas públicas, e com decisores das políticas, para que suas propostas sejam menos arbitrárias e mais conscientes do desafio que é implementar o inglês (ou outra língua) nos anos iniciais do EFI. Ensejamos que essa investigação possa também tocar o coração da universidade em relação à urgência de se expandir os sentidos do que é ser professora de línguas na atualidade e de se ressignificar os currículos para que as futuras professoras estejam

minimamente conscientes das possibilidades de atuação que compõem o rol da atividade docente.

5.2 DIÁLOGOS SEM FIM: ENCAMINHAMENTOS A PARTIR DAS TENSÕES, DAS PROPOSITURAS NAS RELAÇÕES ENTRELAÇADAS NA EXTENSÃO

Nesta seção, almejamos apontar alguns encaminhamentos que foram realizados a partir da heteroglossia possibilitada na Rede ELI, no EFK. Destacamos a elaboração do documento curricular do EIC (DCEIC) de Inhumas, efetivado ao final de 2019 (Apêndice E), e que não foi completamente levado a cabo devido ao cenário pandêmico enfrentado nos últimos dois anos. Apesar das dificuldades enfrentadas para a realização das aulas de inglês, com crianças, neste formato virtual, e posteriormente híbrido, o DCEIC tem orientado as atividades realizadas nos anos iniciais desde a sua produção, realizada colaborativamente.

Outro encaminhamento materializado em documentos foram as alterações no PPC de Letras da UEG Inhumas, conforme evidenciamos nesta seção, por meio da análise do documento e das imagens que seguem. No PPC anterior, vigente de 2009 a 2015, o ensino de inglês para crianças não aparecia como possibilidade formativa. A versão atual deste documento materializa as políticas curriculares para a formação docente no âmbito da UEG em Inhumas, inclusive na materialidade linguística, uma vez que 'ensino de inglês para crianças' aparece 12 vezes no decorrer das 341 páginas do PPC. Os efeitos destas alterações podem reverberar em outras direções devido à característica multicampi da Universidade. Além disso, a oferta de disciplina realizada pela primeira vez em 2017/2 foi concebida em formato EAD para que demais licenciandas de outras unidades da UEG pudessem ter acesso. A Figura 23, a seguir, retrata as alterações realizadas entre 2018 e 2019, a nosso pedido ao colegiado do curso de Letras, quando foi realizada a atualização dos objetivos formativos propostos pelo curso. Já nas páginas iniciais do PPC (2018, p. 8) na descrição da concepção do curso, houve o acréscimo da "formação optativa para atuar no ensino de inglês para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I".

Figura 23: PPC de Letras: concepção do curso

O público alvo do curso é composto de jovens e adultos concluintes do ensino médio, em instituições públicas ou privadas, além de acadêmicos graduados em outros cursos, que buscam aprimorar suas habilidades linguísticas ou que desejam ingressar no campo do magistério, da pesquisa ou tradução. O graduado em Letras estará apto a desenvolver suas atividades profissionais ligadas à licenciatura, bem como exercer as funções de professor pesquisador, crítico literário, revisor de textos, secretário e assessor culturais. Esse profissional da educação estará apto a atuar na docência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas áreas de Língua Materna e Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas. Além disso, o curso oferece a formação optativa para atuar no ensino de inglês para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, conforme o rol de disciplinas optativas da Matriz 2015.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português/Inglês (2015/2018)

Mais adiante, na Figura 24, evidenciamos nossos esforços por inserir a *de-formação* docente (inicial e continuada), na seção relacionada à organização didático-pedagógica do curso, onde a seguinte alteração foi realizada, indicando a parceria com a SME, e a demanda do contexto local, conforme explicitamos no decorrer da tese.

Figura 24: PPC de Letras: organização didático pedagógica do curso

Uma das direções que o curso de Letras do Câmpus Inhumas tramita é o atendimento à demanda estabelecida após a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UEG, para a formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Com o objetivo geral de desenvolver a capacidade intelectual, formando profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, o corpo docente do curso de Letras tem se empenhado em ações de pesquisa e extensão, aliadas ao ensino, para a concretização da formação do graduando, em toda a sua completude.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português/Inglês (2015/2018)

No documento em questão, na seção que apresenta a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, com vigência desde 2015, já podemos identificar a alteração que propomos naquele ano para atender às demandas já percebidas a partir de nossas vivências a partir do projeto de pesquisa,

em 2012, e das ações extensionistas desde 2014. Na Figura 25, está o recorte das disciplinas ofertadas em regime de núcleo livre, que podem ser cursadas por licenciandas da UEG Inhumas, e de outras unidades.

Figura 25: PPC de Letras: disciplinas optativas a partir de 2017
Disciplinas que irão compor o Núcleo Livre e que serão ofertadas em EAD

	Componente curricular	Núcleo	CHS	CHA	
1	Letramento	livre	04	50	10
2	Introdução à análise de filmes	livre	04	50	10
3	Filosofia	livre	04	50	10
4	Novas Tecnologias em Educação	livre	04	50	10
5	Introdução aos estudos da tradução	livre	04	50	10
6	Literatura Africana de Língua Portuguesa	livre	04	50	10
7	Fundamentos da Linguística Aplicada	livre	04	50	10
8	Literatura Goiana	livre	04	50	10
9	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira	livre	04	50	10
10	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa	livre	04	50	10
11	Literatura comparada	livre	04	50	10
12	Cultura brasileira	livre	04	50	10
13	Ensino de Língua Inglesa para crianças	livre	04	50	10
14	Letramentos e ensino de línguas	livre	04	50	10
15	Linguagem e sociedade	livre	04	50	10
16	Sociolinguística Básica	livre	04	50	10
17	Disciplina de outros cursos	livre	04	50	10
18	Disciplina de outros campus	livre	04	50	10

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português/Inglês (2015/2018)

Na atualização realizada em 2018/2019, houve o acréscimo de uma disciplina no rol das ofertas optativas para as licenciandas do curso de Letras, prevendo, inclusive, as possibilidades de estágio supervisionado obrigatório nos anos iniciais do EFI das escolas de Inhumas, conforme podemos ver na Figura 26, nos itens 16 e 17:

Figura 26: PPC de Letras: disciplinas optativas a partir de 2019 área de atuação e formação do aluno, podendo ser disciplinas do eixo de formação ou de outros eixos, de cursos afins, e serão oferecidas anualmente:

1. Filosofia
2. Letramento
3. Ensino de Língua Portuguesa: fundamentos e metodologia
4. Novas tecnologias em educação
5. Literatura Africana de Língua Portuguesa
6. Pragmática
7. Linguagem e sociedade
8. Literatura Goiana
9. Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira
10. Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa
11. Literatura comparada
12. Cultura brasileira
13. Introdução à análise de filmes
14. Fundamentos de Linguística Aplicada
15. Introdução aos estudos da tradução
16. Introdução ao ensino de língua inglesa para crianças
17. Planejamento e práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa para crianças
18. Disciplinas de Outros Cursos
19. Disciplinas de Outras Unidades

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português/Inglês (2015/2018)

A realização do estágio supervisionado obrigatório no EFI passa a ser um espaço formativo legitimado na UEG Inhumas a partir de 2022, que consideramos uma conquista a partir dos esforços que temos empenhado desde o início desta história. A inserção de leituras, de discussões e de possibilidades das vivências e dos compartilhamentos de praxiologias advindas das agentes da Rede ELI estão entre os encaminhamentos advindos desta pesquisa. O próximo passo que iremos efetivar será baseado na propositura de Ana no excerto 25 (p. 241) de parceria com as estagiárias em todas as etapas da regência: um planejamento colaborativo, de escuta e partilha, com abertura para a construção da ecologia dos saberes praxiológicos do chão da escola pública e do coração das ações de extensão, inseparável do ensino e da pesquisa.

Além dos encaminhamentos nos documentos supracitados, que materializam as políticas curriculares locais insurgentes, que foram cocriadas a partir da heteroglossia dialogizada possibilitada pelo EFK, apontamos outras possíveis contribuições desta investigação. Almejamos que esta tese possa compor, juntamente

com Tanaca (2017), Mello (2013), Silva (2019) e dentre outras investigações, o mosaico de estudos que discutem o processo de implementação do EIC na esfera da educação básica pública, com foco na realização das políticas linguísticas de ensino de línguas e políticas curriculares voltadas para o EIC e para a formação de professoras para atuar neste contexto.

Por outro lado, ensejamos que a tese possa oferecer subsídios praxiológicos para programas e projetos de extensão, que tenham como eixo principal possibilidades formativas para docentes que pleiteiam se inserir no campo de atuação do EIC, tanto nas redes públicas quanto privadas. Para além dos muros da universidade, ansiamos que os ensinamentos que trazemos para o centro nesta tese – a realização de políticas locais insurgentes, a de-formação de professoras, a educação linguística crítica ampla envolvendo professoras e aprendizes – possam inspirar outras investigações em contextos cronotópicos diversos, compondo uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) diversa, sensível às especificidades locais e que coloque no centro as vozes que vem sendo ensurdecidas historicamente na área de estudos da linguagem, e da linguística aplicada crítica.

Por fim, esperamos que as vozes que se materializaram aqui ecoem nos caminhos da realização de políticas públicas, nas veredas tecidas nas relações afetivas de outras redes espalhadas nesse país afora, e que a nossa tese se torne mais uma pedrinha que jogada na superfície das águas das políticas, cause ondas que avancem em outras direções, alterando as correntes e provocando novos movimentos em direção a uma educação linguística crítica em inglês com crianças mais afetiva e democrática.

5.3 MOMENTO DE RETOMAR SONHOS: TESSITURAS DA MINHA HISTÓRIA

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos*¹⁰⁵ ou *com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2011, p. 341)

A tolerância está em sabermos conviver com quem discorda da gente, com quem acredita em coisas em que a gente não acredita e com quem tem um corpo diferente do nosso. A tolerância está em sabermos que há quem goste do que a gente não

¹⁰⁵ Grifo no original.

gosta, e que, se não há ninguém se machucando com esse ou aquele comportamento, tudo é válido. É preciso ensinar as crianças a fecharem os olhos para as coisas e ajudá-las a abri-los para as pessoas.

Foi isso o que eu descobri.
(MUNDURUKU, 2020, p. 26)

Estamos em 2022. E sim, continuamos nos cuidando, após mais de dois anos em isolamento social devido à pandemia que atinge o planeta desde dezembro de 2019. Se escrever uma tese em tempos ditos “normais” exige um esforço sobre-humano, em meio a essa pandemia vários fatores têm dificultado esse processo científico de criação. Tentarei expô-los à medida que proponho esse registro tempoespacial de um momento gravíssimo em nosso país que, assolado por uma necropolítica de ultra direita aos moldes neonazistas, invalida a ciência. Essa que, por sua vez, tem tido dificuldades em defender seu valor, apesar de ser a única salvação frente ao vírus da covid-19. Além disso, a área de conhecimento à qual me filio, Linguística Aplicada, assim como qualquer campo da área das Ciências Humanas, sofre a cada dia novos golpes em tentativas calculadas de desmantelar uma das poucas possibilidades de provocar cidadãos à leitura crítica de mundo e de situações opressoras nos âmbitos sociais, políticos, raciais, identitários, pela humanização contra a barbárie. A universidade pública, resiste a ataques ‘negacionistas’ no nosso país, e concordamos com Krenak (2020, p. 44) que alerta “isso que as ciências políticas e econômicas chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável.”

Ainda que geograficamente o espaço onde vivo/atuo/existo seja o mesmo, o tempo se encarregou de me mostrar que geocorporificamente não ocupo o mesmo espaço (BAKHTIN, 2018a), que “o mundo não é mais o mesmo em que eu nasci”¹⁰⁶ (ROCK, 2018). Estou ciente de que a Giuliana que iniciou o doutorado em 2018, hoje está bem diferente; e por diversas razões, dentre elas as próprias possibilidades de reflexão em diversos grupos (acadêmicos ou não) com os quais convivi no decorrer do doutorado. Inúmeras foram as vezes que olhei para dentro de

¹⁰⁶ ROCK ‘n’ Roll. Intérprete: Nando Reis. Compositor: Nando Reis. In: Rock ‘n’ Roll. São Paulo, 2018. Spotify, (8.32 min). Composta por José Fernando Gomes dos Reis e lançada em 2018, Rock ‘n’ Roll mostra de forma sensível o que estava acontecendo no mundo, pelas lentes deste compositor cujas palavras se tornam um poema, e causa tanta emoção com sua música. Na canção ele fala de temas como corrupção, meio ambiente, homofobia, dentre outros.

mim para olhar o outro, e me enxerguei “com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341). A cada nova leitura deste momento onde me abro de corpo e alma e existência a você, leitora, me transformo. No tempo-espaço da criação da música de Nando Reis, na qual me inspiro, muitas pessoas, incluindo eu, já havíamos nos dado conta de que o mundo em que nós nascemos não existe mais. A canção em questão nos traz triste lembranças relacionadas aos fatos, às tragédias e à destruição, provocadas pela insensatez e cobiça do ser humano no ano de 2018. Naquele tempo-espaço ainda não sabíamos o que nos esperava virando a esquina de dezembro de 2019. Com tantos acontecimentos retratados na canção “Rock 'n 'Roll”, o poeta evidenciava sua resiliência, apesar de tantas dores. Tento inspirar-me nessa resiliência. Inspiração também para exercitar a tolerância que Daniel Munduruku (2020) nos urge a ensinar para as crianças, ao mesmo tempo em que elas nos ensinam: fechando os olhos para as coisas e abrindo-os para as pessoas, enxergar as pessoas, em todas as nossas diferenças.

Foi a partir desse olhar, para as pessoas, que minha percepção acerca do que é e o que pode vir a ser o termo ‘políticas’ evoluiu, e se expandiu para o conceito de políticas insurgentes que proponho a partir desta tese. Em 2018, quando iniciei o doutorado, as relações entrelaçadas na extensão se intensificaram, e criaram um corpo perpassado pelo espaço-tempo que a leitora conheceu nessas tantas páginas que relatei, as políticas pareciam distantes da minha atuação. Elas eram conceituadas e percebidas como textos, ações formalizadas ou não, um tanto quanto frias e percebidas como ‘tarefas’ de outras agentes, fora da sala de aula. Desde então, esse conceito sofreu um grande impacto e se tornou o que denominei políticas locais insurgentes. Ou seja, os discursos, as decisões e as ações, que, em cada contexto local de implementação (seja em Inhumas, Londrina, São Paulo ou em uma pequena comunidade ribeirinha) de políticas educacionais, linguísticas e curriculares, devem estar centradas nas especificidades desse ambiente geocorpopoliticamente constituído por tensões e proposituras, identidades, vozes e sonhos, em tempo-espaciais nos constituem e que podem ser alterados por nossas ações, sempre destemidas e de enfrentamento.

Em 2022 continuamos enfrentando a pandemia, atualmente com mais de 660 mil mortos e milhares de pessoas contaminadas. Os cientistas continuam tentando convencer as pessoas sobre a necessidade de nos cuidarmos, de vacinarmos inclusive as crianças, e apesar dos avanços reconhecidos das ciências,

questões ideológicas, políticas e religiosas se misturam, dividindo opiniões, e polarizando posturas que em nada condizem com a ‘civilização’, ou quem sabe com a ‘civildade’. Em setembro de 2021, em Nova York, Bolsonaro é vaiado e acusado de “queimar a Amazônia”, outra crise sem precedentes de ameaça a vida como um todo, no planeta. Um espaço-tempo marcado por injustiças sociais, enorme desigualdade econômica e social, descontentamento da população e, infelizmente, a revelação de que temos muito para evoluir como seres que coexistem em um planeta com recursos naturais limitados.

Concordo com Krenak (2020, p. 58), pois “não consigo nos imaginar separados da natureza. A gente pode até se distinguir dela na cabeça, mas não como organismo”. Mergulhada nesse tempo-espaço, diante de tantas situações inéditas, em pleno processo de pesquisa qualitativa crítica, nos diálogos com o material empírico e vivenciando profundamente os efeitos emocionais, psicológicos e socioeconômicos desencadeados pela pandemia da covid-19, e pela crise política e de valores que atravessamos nesse tempo-espaço, encontro inspiração, refrigério e força nas Epistemologias do Sul. Inspirada em Krenak (2020, p. 53), tenho tentado “atuar positivamente nesse caos e trabalhar, digamos assim, por uma auto harmonização.”

As dores e os dissabores presenciados e vivenciados nesse espaço-tempo, em que busco finalizar essa etapa de desenvolvimento profissional, me levaram à profundas ressignificações acerca de quem sou, como tenho me constituído e de quem quero ser. Afinal, qual é o sentido das minhas investigações se não para desestabilizar o que está “posto”? Como, por exemplo, ao entrar em contato com a posição privilegiada que tenho, inclusive na minha herança de branquitude, nesse país que tem apagado a ancestralidade local originária, dos povos indígenas brasileiros e dos povos africanos escravizados que formam a maior parte da população brasileira. Tenho visitado novas epistemologias dos povos originários, das mulheres negras, das pesquisadoras latino-americanas, que vêm construindo novas possibilidades de enfrentamento às abissalidades, e das vozes locais do cerrado goiano que, acredito, constituem saberes e praxiologias que nos fortalecem como coletividade, na nossa diversidade. Questiono aqui, nesse momento antes de encerrar a história que me propus lhes contar, meu pertencimento “a uma cultura dita civilizada, que não aceitava, como hoje ainda não aceita, outros modos de pensamento que não o que seguisse uma organização hierárquica.” (MUNDURUKU, 2017, p. 55)

Uma das reflexões pessoais que tenho tecido me levam a concordar

com o autor: segundo ele, há uma barreira que muitas vezes impede, e frequentemente dificulta a relação de respeito entre a diversidade de olhares, desvalorizando os saberes ancestrais dos povos indígenas nacionais (MUNDURUKU, 2017). A mesma barreira tem levado a educação formal, na maioria das escolas espalhadas pelo território brasileiro, a perpetuar estereótipos sobre os povos originários, a diversidade linguística de povos ribeirinhos e comunidades quilombolas, naturalizando uma suposta superioridade da branquitude brasileira – povo de ancestralidade eurocentrada, cristã e princípios coloniais.

Essa barreira tem também contribuído para que as práxis desenvolvidas em configurações espaço-temporais locais e localizadas no chão da escola, no interior de comunidades banhadas pelo mecanismo do movimento moderno/colonial, não sejam reconhecidas ou ressignificadas em direção a uma educação e uma escola que provoque reconhecimento das hierarquizações que reforçamos por não olharmos para o Outro. Reconhecer, interromper e ressignificar (MENEZES DE SOUZA, 2019) pode ser o início dessa ação coletiva de professoras de línguas. Que educação é essa que fazemos? Que educação linguística de fato acontece nessa escola? Qual é a minha origem, professora de inglês e educadora linguística na infância? De onde eu venho? Como tenho me construído como ser humano *antes de mais nada*? Por que esse estudo doutoral é importante para mim? Quais epistemologias me constroem? Qual educação linguística me convence e me inspira?

Todas essas perguntas não têm respostas fechadas. E que bom que elas estão aqui, em 2022, martelando a cabeça, e sacolejando a alma dessa professora que aqui vos fala... Por todas essas razões, sigo acreditando, tal como em Freitas, Brossi e Rosa-da-Silva (2020, p. 18): “que ser professor/a hoje é resistir, é reinventar, é ressignificar, é re-esperançar”. Se parar de acreditar, não existo mais. Sou um ser de esperanças, sonhos e ações. Acredito nas crianças como a oportunidade de mudanças (ARENDRT, 2013). Acredito nas crianças para fundarem uma outra civilização (ARENDRT, 2013; MUNDURUKU, 2020), humanidade, ou comunidade, que perceba outras possibilidades de existência, neste organismo vivo que é o nosso planeta. Quando entro em uma sala de aula de inglês da escola pública de Inhumas, minha maior esperança é, como a letra da canção “*Greatest love of all*” (na epígrafe da tese) nos diz “ensine-os bem e deixe-os liderar o caminho, mostre-os toda a beleza que possuem no seu interior”, por entender que as experiências e os

repertórios linguísticos dessas crianças estão sendo construídos também na língua do outro, possibilitando viver a interculturalidade e a pluriversidade presentes em nossa sociedade.

Finalmente, à guisa de apontamentos finais, porque colocar um ponto final é preciso, apontamos que a ADD nas vozes das agentes que participaram da cocriação das políticas locais insurgentes em Inhumas, nos revelou âmbitos diversos que sustentam seus discursos, a partir de suas funções sociais. Em relação aos gestores e decisores, os discursos que apoiam a oferta do EIC validados se pautam em aspectos econômicos, que consideram o quanto o inglês pode proporcionar benefícios para as crianças a longo prazo, relacionados ao mercado de trabalho e à inserção no mundo globalizado, por exemplo. Já os discursos das professoras se baseiam, em parte, nesses argumentos que mencionamos, porém ouvimos justificativas fundadas na justiça social, na necessidade de inclusão de todas as crianças, numa tentativa de trazer as crianças para o lado de cá da linha abissal (SANTOS, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019). Para além desses aspectos citados, o meu discurso ecoa vozes que refletem e refratam o amor às crianças, inclusive na perspectiva de avó, daquilo que desejo e defendo, tendo em mente meu neto e minha neta, ponderando outras necessidades das crianças, num misto de interesses a curto e longo prazo. Minhas vozes, tantas vezes contraditórias, aqui amoldam-se confiante nas crianças da próxima geração, que podem ter um papel diferenciado do que está posto. São falas que refletem o amor à humanidade, ao planeta, e sensível aos outros benefícios que podem permear uma educação linguística com crianças como um todo, com enfoque para além dos aspectos linguísticos, com objetivos de curto prazo, do momento em que as subjetividades das nossas crianças estão sendo geradas. As crianças pequenas (de 4 a 6 anos inclusive) estão abertas e ávidas em conhecerem o mundo e sua diversidade, e abraço aqui neste estudo esforços para que aprendam a respeitar outras vozes, outras culturas e outros saberes, ao mesmo tempo em que tenham consciência de suas próprias vozes (TONELLI, 2021). Para que elas aprendam a “conviver com quem discorda da gente, com quem acredita em coisas em que a gente não acredita e com quem tem um corpo diferente do nosso” (MUNDURUKU, 2020, p. 26). É assim que justifico o porquê da defesa do direito ao EIC de forma democrática para as crianças, de todos os cantos, merecedoras dessa educação linguística crítica e libertadora.

Junto minha voz à de Krenak (2020, p. 24) que nos aconselha “o jeito

é olhar para o nosso interior (...) Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. A nos envolver nas questões comunitárias ao nosso redor. Envolver pais e crianças em um movimento de valorização de saberes locais. Envolver professoras, em início da carreira, e em plena atuação na escola, nos esforços de provocar afeto nas crianças, pois o afeto é o que falta a tantas crianças e, no entanto, não deveria estar ausente. Envolver em afeto com vivências que nos mostram possibilidades de sermos mais próximos da natureza e da valorização da vida. De todas as vidas. O exercício de ser no Outro, concordando com Bakhtin (2011, p. 341) de que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” De se colocar na perspectiva do outro, sem desconsiderar sua dor, “na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Espero que você tenha percebido que esse movimento de alteridade tem pautado minhas vivências, em todos os grupos dos quais tenho feito parte. Finalizo esse momento de reflexão defendendo a educação e a vida, reforçando que “somos únicos/as e nos fortalecemos à medida que nos vemos e nos fazemos no Outro, com o Outro e para o Outro”. (FREITAS; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, 2020, p. 20).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. TED Global. Youtube, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 18 abr. 2019.
- AKSOY, E. et al. Old wine in a new bottle: Implementation of Intensive Language Program in the 5th grade in Turkey. **Eurasian Journal of Applied Linguistics**, Ankara, v. 4, n. 2, p. 301-324, 2018.
- ALMEIDA, R. L. T. ELT in Brazilian Public Schools: History, Challenges, New Experiences and Perspectives. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 24, n. 81, p. 1-23, 2016.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. **Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa**, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.
- ÁVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. 248 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 259-422.
- BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato. In.: *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993 Translation and Notes by Vadim Liapunov Edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov) Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. p.19-93.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018a.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 259-422.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. – 5.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018b.

BALL, S. J. **Education Reform**: a Critical And Post Structural Approach. Open University Press, 1994.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Conceptions of education policy. In: RIZVI, F.; LINGARD, B. (Ed.). **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010. p. 1-21.

BARAHONA, M. Challenges and Accomplishments of ELT at Primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a Bilingual Country. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona State University, v. 24, n. 82, p. 1-29, 2016.

BAZZO, V., SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Martins Fontes ed. São Paulo, 2013, 283p.

BLOMMAERT, J. Chronotopes, Scales, and Complexity in the study of Language in Society. **Annual Review of Anthropology**, Redwood City, v. 44, p. 105-116, 2015.

BLOMMAERT, J. L. R.; SAWIN, P. Ethical Responsibilities in Feminist Research: Challenging Ourselves to do Activist Research With Women in Poverty. **International Studies of Qualitative Studies in Education**, [s.l.], v. 22, [s.n.], p. 333-351, 2009.

BLOOM, L.; SAWIN, Ethical responsibility in feminist research: challenging ourselves to do activist research with women in poverty. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Nova Iorque, v. 22, [s.n.], p. 333- 351, 2009.

BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do fundamental. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013, p. 219-238.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORELLI, J. D. V. P., MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R., BROSSI, G. C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 71-90.

BRAIT, B. Alteridade, sialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*. Vol. 46, n.4, 2012.p. 85-97.

BRAIT, B. “Análise e teoria do discurso”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018, p. 9-32.

BRAIT, B. “Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 5. Ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.p. 7-10.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE 2/2015 sobre proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE 22/2019 sobre proposta de revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019.

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

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BROSSI, G. C.; FREITAS, C. C.; SILVA, M. P. **À Sombra do Flamboyant: Histórias de parcerias, de amor e de luta**. Introdução às praxiologias do English for Kids. Goiânia, Editora Scotti. No prelo.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Implementação da educação Linguística na infância na Escola pública: Uma história só “pra inglês ver”? In: EGIDO, A. A. et al. (Org.) **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas** (volume 1). Anápolis: Scotti, 2021a, p. 313-339.

BROSSI, G. C.; FERREIRA, O.H. S.; MANIQUINHO, C. R. CRIANÇA QUE CANTA SEUS MALES ESPANTA E AINDA APRENDE INGLÊS: uma experiência musical durante o ensino remoto emergencial. In: EGIDO, A. A. et al. (Org.) *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas* (volume 1). Anápolis: Scotti, 2021a, p. 313-339.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **ALFA: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 65, [s.n.], p. 1-31, 2021.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Different houses, different people: ensino de inglês para crianças e o princípio de consciência linguística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, CONIEN, II, 2019, p. 1299-1308.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020.

BROSSI, G. C.; SILVA, M. P.; FREITAS, C. C. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Inhumas, v. 12, n. 1, p. 171-192, 2020.

BROSSI, G. C.; SILVA, M. P.; LINO, S. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de IC e o princípio da abertura às línguas: reflexões e desdobramentos. In: FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V. (Org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 303-320.

BROSSI G. C.; SILVA, M. P; FREITAS, C. C. English for kids project: reframing teaching and research through extension. In: SILVA, A. M. et al (Org.). **Information management, education and technology**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019, p. 145-170.

BROSSI G. C.; SILVA M. P. **English for kids**: ensino e pesquisa na extensão. In: FREITAS, C. C. et al. (Org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de Língua**. Anápolis, GO: Editora UEG, 2018, p. 227-248.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Different houses, different people: ensino de inglês para crianças e o princípio de consciência linguística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, II, Cornélio Procópio. **Anais [...]**. Cornélio Procópio: PPGEN, 2019. v. 1. p. 1299-1308.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC. 2ed. 2012.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge

University Press, 2001.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Seattle, v. 57, n. 2, p. 105-112, 2003.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 37–58.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019.

COSTA, R. V. “**Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro**”. **Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país**: um estudo de caso. 2007. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2007.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: University Press, 1989.

CRUZ, S. L. **Formação Integral e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças Pequenas sob um Paradigma Complexo**. 2019. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

DAVIES, A. **A Glossary of Applied Linguistics**. Psychology Press. New York, 2016.

DENZIN, N. K. **Investigação Qualitativa Crítica. Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, 2018.

DENZIN, N. K. et al. Critical Qualitative Methodologies: Reconceptualizations and Emergent Construction. **International Review of Qualitative Research**, New York, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, J. K. O. ; BROSSI, G. C. Reflexões e inquietações acerca do ensino de língua inglesa nos anos iniciais. **Revista Pesquisas em discurso pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, [s.n.], 2015, p. 1-26.

DIAS, J. K. O. **Compondo a profissão**: reflexões e ações que norteiam a prática de uma professora de língua inglesa para crianças. 2014. 55 f. Monografia (Graduação em Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2014.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1992.

EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C. Ethical dilemmas in language classrooms: questioning otherwise. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n.1, jan./jul. 2021. (prelo)

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In.: EGIDO, A. A.; NOVELI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. (no prelo a).

EGIDO, A. A. Os rostos que ganham contornos: dilemas éticos por pesquisadores/as de línguas. **REVELLI** (no prelo b).

EGIDO, A. A. Práticas de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: um estudo discursivo foucaultiano. In: FREITAS, C. C.; ROSA - SILVA, V.; BROSSI, G.C. (Org.). **Políticas e formação de professores de línguas**: o que é ser professor/a hoje? Anápolis: Ed. UEG, 2020, p. 69-94.

EGIDO, A. A. [S.l.: s.n.], 2020. Live no II Fórum sobre Iniciação Científica. Transmissão pelo canal Littera-se. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmGu8LIZz3U&t=5025s> Acesso em: 10 jan. 2022.

EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C. O planejamento telecolaborativo de professores de língua inglesa por meio de dispositivos tecnológicos. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, 1-16, 2019.

EGIDO, A. A. **O eu e o Outro**: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding**: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings And Future Challenges. **Educational Research Review**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2010.

ESPÍRITO SANTO, D. O. **A translanguagem entre o fixo e o fluído das performances identitárias no Facebook**. 2021. 398f. Tese (Doutorado em Línguas e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-Chave. 5. Ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-60.

FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, 2009.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Imprensa Universitária, 2015. (Extensão Universitária, v.1).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensino Básico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização**. trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE: Entrevista com Paulo Freire. **Cadernos de Ciência 24**, julho, agosto e setembro. Educação. FINEP. Julho, 1991. P. 20-21. Acervo <http://localhost:8080/xmlui/handle/7891/1357> <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF_OPF_07_015.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em 20/06/2021.

FREITAS, C. C. Análise de conteúdo: que caixinha é esta? In.: EGIDO, A. A.; NOVELI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. (no Prelo)

FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V. Small steps and a big change: facing internationalization as a community. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5766-5778, 2021.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In.: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.

FREITAS, C. C. Conhecimento e desenvolvimento de empresas do setor de turismo em Goiás: a importância das capacidades de comunicação e de cooperação. 2013. 130 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, C. C. Artslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA, C. H. ; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para**

crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010, p. 203-219.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de IC. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCIA, B. R. V. **Por que quanto mais cedo melhor?** Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GADOTTI, M. Prefácio - Consciência e História. In: FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016. p. 13-30 2016 -

GALVÃO, A. S. M. ; KAWACHI-FURLAN, C. J. English teacher education and early childhood education: curricular strategies in Brazilian federal universities. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, [s.n.] p. 1-11, 2021.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et. a.ll. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Org.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

GINI, K. M. P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GOIÁS. **Secretaria de Estado de Educação**. Documento Curricular para Goiás - ampliado. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas**, v. 2 n. 4, p. 360-379, 2020.

GRACIANO, A. C. A. A.; SILVESTE, V. P. V. O que tem sido vendido na educação bilíngue? Um levantamento sobre escolas bilíngues português-inglês em Anápolis (GO). **Via Litterae: Revista De Linguística E Teoria Literária**, Inhumas, v. 12, n. 2, p. 275-291, 2020.

GRADDOL, D. **English next**. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. London: British Council, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GÜRISOY, E.; EKEN, E. English teachers' understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. **Journal of Language and Linguistic Studies**, Nagar, v. 14, n. 2, 2018, p. 18-33.

HINCHEY, P. H. **Finding freedom in the classroom**: A practical introduction to critical theory. Peter Lang Publishing: New York, 2010.

HÓFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. xxi, n. 54, p. 30-41, 2001.

JORDÃO, C M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 69-80.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. NY: Cambridge University Press. 2012.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 467-496, 2021.

KAWACHI-FURLAN, C.; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae: Revista De Linguística E Teoria Literária**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 21- 34, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**. New York: Routledge, 2012.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. et. al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-22.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeiras**. São Paulo. Moderna, 2009.

LIN, A. M. Y. Doing English lessons in the reproduction or transformation of social worlds? **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 393-412, 1999.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-183, 2004.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, Manaus, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical Pedagogy And Teaching English to Children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Ed.). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York: Routledge, 2019, p. 234-246.

MACHADO, A. K. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007.

MAGIOLO, G. M. **Sequência Didática do Gênero História Infantil: Educação Linguística em Língua Inglesa na Infância e Sensibilização às Diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAGIOLO, G. M. **O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais**. 2019. 86 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MATEUS, E. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, 2014.

MATEUS, ELAINE Fernandes. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua. In: FREITAS, C. C. et. al. (Org.). Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua. Anápolis: Ed. UEG, 2018, p. 23-50.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In:

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 149-162.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilingue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016,

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. Uma língua de vantagem. **Carta Fundamental**, São Paulo, p. 58-60, 2011.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In.: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. et. al. Parceria Acadêmica e Esperança Quilibrada: Uma Conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, [s.v.], n. 15, p. 162-172, 2019.

MERLO, M. C. R. M. **Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

MESQUITA, D. N. C. (Org.). **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-104.

MONTE-MÓR, Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 177-189, 2009.

MONTE-MÓR, W. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**.

Campinas: Pontes, 2015, p. 21-44.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, D. **O Olho Bom do Menino**. Ilustrações Maurício Negro. 2. Ed. São Paulo: UKA, 2020.

OLIVEIRA, M. E. O. **“Alguém como nós”**: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de IC no município de Londrina. 2016. 43 f. 2016. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, N. S. “Para inglês ver”? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global. In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – ESTUDOS DA LINGUAGEM, VIII, 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 273-734.

OWODALLY, A. M. A. Supporting early oral language skills for preschool ELL in an EFL context, Mauritius: possibilities and challenges. **Early Child Development and Care**, Nova Iorque, v. 185, n. 2, p. 226-243, 2015.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PENNYCOOK, A. Politics, power relations and ELT. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016, p. 26-37.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115, 2007.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C.. Praxiologias do Brasil Central: Floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.) **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

PESSOA, R. R. Prefácio. “Todo conhecimento é autoconhecimento”: um caminho na formação de professoras/es de língua estrangeira/adicional. In: URZÊDA-FREITAS, M. T. **Ensino de línguas como transgressão**: corpo, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco, 2013, p. 13-14.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional**: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PICANÇO, D. C. L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 261- 280.

PICONI, L. B. **Políticas linguística e educacional para surdos no contexto brasileiro: na trama do discurso**. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PRETIN JR, A.I; LIBERALI, F. C. Agir na vida que se vive nas aulas de língua inglesa: o desenvolvimento de capacidades de enunciação performático-agenciais. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.) **Espaço para reflexão sobre o ensino de línguas**. Maringá: EDUEM 2014, v. 1, p. 177-197.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In Moita Lopes, L. P. de (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente- Festschrift para Antonieta Celani*. 2013a. ISBN: 978-85-7934-074-1 São Paulo: Parábola Editorial. Pp. 143-163.

RAJAGOPALAN, K. S. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In.: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes/ALAB, p. 47 – 73, 2013b.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et. al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013c, p. 19-42.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008. p. 87-105.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, 2018.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, Epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: EDUEL, 2017, p. 227-250.

REZENDE, T. Pós-facio. In.: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de e professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017, p. 279-289.

REZENDE, Tânia F. **Políticas e práticas interculturais de letramento**. Formação de professoras e professores de línguas. Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2020. p. 1-20. [Manuscrito não publicado].

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Suely Carneiro; Pólen, 2019.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Conceptions of Education Policy. In: RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. Routledge, London, 2010, p. 1-21.

ROCHA, C. H. “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020.

ROCHA; C. H.; LIBERALI, F. C. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGOS, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Org.). **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paula: Humanitas, 2017, p. 127-144.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411- 445, 2015.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes, 2012.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.p. 125-156.

ROCHA, C. H. **Translinguagem e movimentos decoloniais na Educação Linguística na Infância**. Londrina. FELICE CNPq. 11/07/2020. 1 vídeo (2h6min.). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2PeoVvXijlI>. Acesso em: 12/05/2021. Moderadora: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

ROCK ‘n’ Roll. Intérprete: Nando Reis. Compositor: Nando Reis. In: Rock ‘n’ Roll. São Paulo, 2018. Spotify, (8.32 min).

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 19, v. 2, p. 13-34, 2016.

ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 2021. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SABADIM, M. N. **O ensino de inglês em uma escola pública municipal do Oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

SABOTA, B. Now what?!: o dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de covid. In: EGIDO, A. A. et al (Org.). **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Goiânia:

Scotti, 2021. p. 37-56..

SANTOS, L. V. **O trabalho de professoras de língua inglesa com crianças e o papel da planificação na formação inicial.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. (no prelo).

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, 2009.

SANTOS, B. S. Beyond abyssal thinking From global lines to ecologies of knowledges. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Porto, v. 78, [s.n.], p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. S. (Ed.). **Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies.** Londres: Verso, 2007, p. ixx-lxii.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SÃO PEDRO, J. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: Percursos e representações docentes.** 2016. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, V. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SHIELDS, C. M. **Bakhtin Primer.** Peter Lang Publishing, Inc. New York. 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHOHAMY, E. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? **Íkala: Revista de lenguaje y cultura**, Colombia, v. 14, n. 22, p. 45-67, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SILVA, K. C. **Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG**. [manuscrito] acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores. 2019.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revistas Diálogos. Relendo Bakhtin**, Cuiabá, v. 5, n. 1, 2017, p. 60-80.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In.: Bakhtin: Conceitos-chave. Beth Brait (org.). 5. ed. 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. p. 11-36.

SOFIANA, N; MUBAROK, H.; YULIASRI, I. English Language Teaching in Secondary Schools: An Analysis of the Implementation of Indonesian ELT 2013. **Curriculum, International Journal of Instruction**, Varsóvia, v. 12, n. 1, p. 1533-1544, 2019.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-30.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, B. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, B. "The Heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique". **Law & Society Review**, Harvard, v. 40, n. 1, p. 39 – 75, 2006a.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TILLEY, S. The Role of Critical Qualitative Research in Educational Contexts: A

Canadian Perspective. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 155-180, 2019.

TRIGOS-CARRILLO, L.; ROGERS, R. Latin American Influences on Multiliteracies: From Epistemological Diversity to Cognitive Justice. **Liteacy Research: Theory, Method, and Practice**, New York, v. 66, p. 373-388, 2017.

TODD, S. **Learning from the other**: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: State University of New York Press, 2003.

TONELLI, J. R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com crianças**: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. (no prelo).

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243 -266, 2020.

TONELLI, J. R.A. Desdobramentos da recontextualização do ensino de inglês na infância. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS, XXII, 2020, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: APLIEMT, 2020, p. 10-18.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; FURIO, M.. O agir de professores de inglês para crianças em formação inicial: conhecendo dois contextos. In: SILVA, A. P. P. S.; SANTOS, L. I. S.; PHILIPSEN, N. I. (Org.). **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens**: diferentes contextos em diálogo. Campinas: Pontes, 2018, p. 231-266.

TONELLI, J. R. A. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 63-91, 2018.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: APPRIS, 2017.

TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, J. R. A. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em letras/inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. C. (Ed.). **Para una ingeniería didáctica de la**

educación plurilingüe. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015, p. 219 – 243.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. . Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA**, p. 45-63, 2015.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de letras na formação inicial de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças.** 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ULMER, J. B. Critical Qualitative Inquiry is/as love. **Qualitative Inquiry**, Oakland, v. 23, n. 7, 2017, p. 543–544.

VERONELLI, G. **Decoloniality and Language Teacher Education.** São Paulo. GEELLE Talks 5th event Meeting 23/04/2021. Disponível em: [\(205\) GEELLE Talks Meeting 5 23April21 - YouTube](#) Acesso em: 23/04/2021. Moderador: Daniel Ferraz.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais no Ensino Fundamental público:** de representações de professores a políticas linguísticas. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Eketerina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2021 (3ª Edição). 376 p.

VOLÓCHINOV, V. N. **O discurso na vida e o discurso na arte.** Trad. Para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s.d. 1976. Disponível em: [*Discurso Na Vida Discurso Na Arte.pdf.](#) Acesso em: 03 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESDOBRAMENTOS E CONSTRUÇÕES COLABORATIVAS,”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Políticas educacionais e formação crítica de professores de língua inglesa para as séries iniciais do ensino fundamental: desdobramentos e construções colaborativas,” a ser realizada em **Inhumas**. Os objetivos da pesquisa são problematizar a (não) formação crítica de professores de Língua Inglesa para crianças (LIC) em Goiás, e propor a rede de formação de professores de LIC a partir de parceria entre a universidade e as escolas municipais na formação continuada de professores de LIC para atuação nesse setor.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação de 10 encontros colaborativos de 90 minutos de duração, na sala de aula n. 02, do curso de Letras da UEG Inhumas, realizados uma vez ao mês, de novembro/2018 a agosto/2019, que serão gravados em áudio e vídeo, que objetivam a construção colaborativa de uma política de formação de professores de LIC e da política linguística do município. Além dos encontros, sua participação inclui responder ao questionário inicial, e participar de entrevistas, caso seja necessário no decorrer da investigação. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são de ordem pessoal e comunitário (social). Destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca do ensino de LI para crianças e a formação de professores de LI para crianças na região de Inhumas, além da apresentação de propostas de Política linguística para o município de Inhumas e a Política de formação de professores de LIC no estado de Goiás.

Quanto aos riscos, existe a possibilidade de haver um certo desconforto emocional entre os membros da comunidade de aprendizagem participante ao saberem que as reuniões serão gravadas/filmadas, e por isso torna-se necessário o preenchimento de termo de consentimento além de garantir, no primeiro encontro, o esclarecimento a respeito do anonimato de cada participante. Asseguro aos participantes que as filmagens não serão exibidas, e serão transcritas apenas para o propósito da

pesquisa em questão. Ao final da investigação os vídeos e áudios gravados serão arquivados com segurança pela pesquisadora por 5 anos. Ao final desse prazo, todo o material será incinerado.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Giuliana Castro Brossi, residente na Rua Delaine Negro, n. 55 Bloco Júlio Ribeiro, apto. 109, Alto da Colina, Londrina, Paraná. O telefone da pesquisadora no Paraná é (43) 99120-8088 e em Goiás é (62) 993354165 ou (62) 3098-5853. O e-mail de contato é giulianabrossi70@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ____ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG: 2436171 DGPC/GO

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____</p> <p>Data: _____</p>

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

APÊNDICE B

Roteiro para a entrevista:

Ex-secretária da educação que implantou o ensino de LIC

Atual secretário da educação 2019

1. Em sua opinião o que motivou a inserção da LI nos anos iniciais na rede de Inhumas em 2009?
2. Qual é a sua opinião acerca do ensino de LIC?
3. E a gestão municipal, no caso o prefeito e a câmara municipal, além das diretoras e diretores na época, como se manifestaram? Como foi o processo? Os passos para implementar? Qual foi a reação em geral das pessoas nessas esferas?
4. Nessa parceria com a universidade de Brown e o Daniel de onde surgiu a ideia? Foi da universidade americana, do Daniel ou sua?
5. Os professores que participaram dessa imersão com a universidade americana participaram do concurso para o ensino de LIC? Teve relação entre esses professores que fizeram a imersão e os concursados?
6. Houve algum tipo de preparação para os professores de LI que atuariam nos anos iniciais?
7. Nome completo, formação e quantos mandatos você teve de secretária da educação? Houve um concurso durante sua gestão?
8. Você considera que sua ação foi uma política pública da sua gestão?
9. Você, como secretária que implementou o ensino de LIC, o que sugere para que atualmente, em 2019, esse ensino tenha mais qualidade? Maior envolvimento da comunidade? Maior visibilidade política?

APÊNDICE C

Projeto de Lei Inhumas

PROJETO DE LEI Nº ,DE AGOSTO DE 2019.

“Dispõe sobre a ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I”.

A CÂMARA MUNICIPAL DE INHUMAS aprovou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Recomendar e regulamentar o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês no Ensino Fundamental I, que será ministrado por professores graduados em Letras (Português/Inglês), do 1º ao 5º anos, em aulas distribuídas semanalmente, sendo 1 (uma) aula no 1º e no 2º ano, e 2 (duas) aulas no 3º, 4º e 5º ano;

Art. 2º Regulamentar até 2 vagas de professor assistente de Língua Inglesa, para exercer a função de substituto de professores da rede municipal (em caso de atestado), com pagamento de salário de estagiário, segundo as regras e vencimentos praticados no município;

Art. 3º Estabelecer o prazo de 1 ano para reorganização e aprovação de uma sugestão de matriz curricular da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês, a ser definida pelos professores da disciplina na rede municipal, a assessoria da disciplina e professores convidados da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Inhumas, em parceria colaborativa, para o Ensino Fundamental I.

Art. 4º Esta Lei entrará em vigor em ... de agosto de 2019.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA

Senhor Presidente,

Senhores Vereadores,

Apraz-me remeter a essa Casa de Leis, pelo elevado teor social do qual se reveste, o incluso Projeto de Lei Complementar que trata sobre a organização e regulamentação do ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, nas escolas de Ensino Fundamental I de Inhumas.

Considerando:

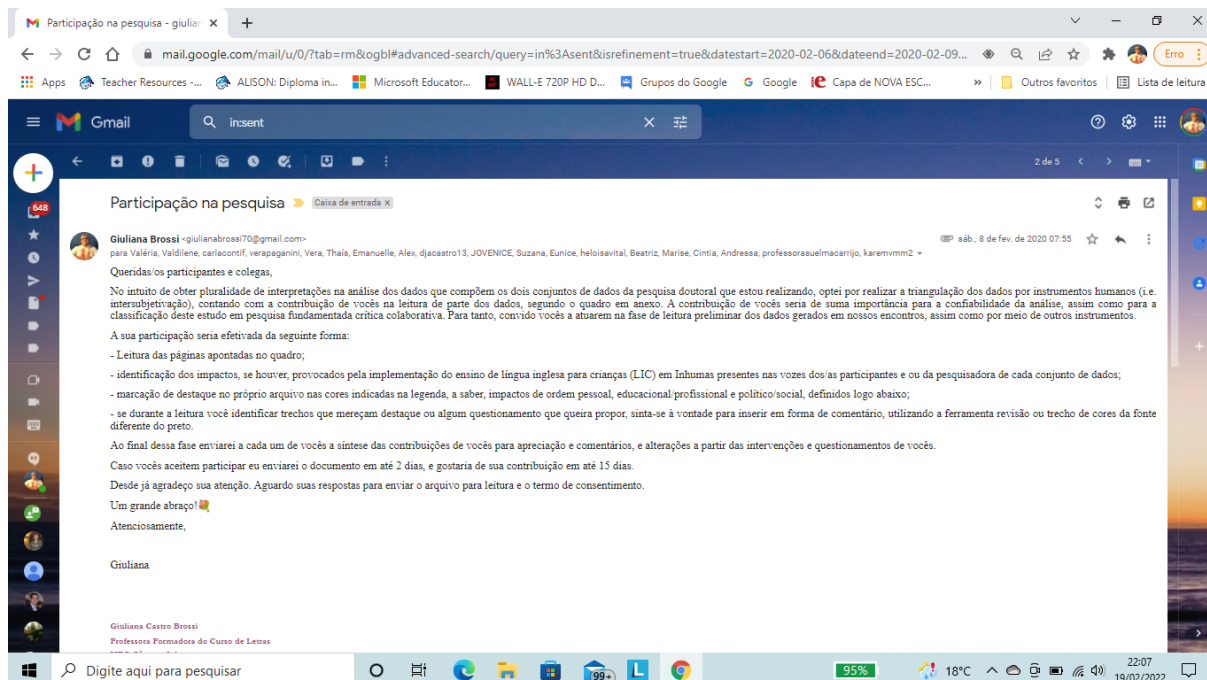
- 1.O atual panorama já existente de ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês nas escolas de Ensino Fundamental I de Inhumas;**
- 2.A recomendação do Conselho Estadual de Educação de Goiás para inserção da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I nos municípios goianos, em 06/12/2018;**
- 3.A aprovação da Base Nacional Curricular Comum a qual estabelece a Língua Inglesa como Língua Estrangeira Moderna obrigatória a partir do 6º ano;**
- 4.Os resultados de pesquisas científicas que comprovam a importância da inserção da Língua Estrangeira na Matriz Curricular do Ensino Fundamental I, no desenvolvimento de competências interculturais, sociais, plurilinguísticas e cognitivas de crianças de 6 a 12 anos, além de reconhecer, compreender e valorizar tanto a língua e cultura materna quanto a estrangeira.**

Razão pela qual, confio que a propositura será aprovada por unanimidade, pelo que solicito seja a mesma apreciada em regime de urgência.

Atenciosamente,

APÊNDICE D

E-mail enviado para realizar a intersubjetivação



Nomes		Páginas	Conjunto de dados
Valéria	Val	1 – 10	1.Dados de outros instrumentos
Vera	Carla	11 – 20	1.Dados de outros instrumentos
Thais	Manu	21 – 30	1.Dados de outros instrumentos
Djelaine	Alex	10- 20	2.Dados dos encontros
Jovenice	Suzana	21 - 30	2.Dados dos encontros

Eunice	Heloísa	31 - 40	2.Dados dos encontros
Beatriz	Suelma	41 - 50	2.Dados dos encontros
Marise	Karen	51 -60	2.Dados dos encontros
Andressa	Cintia	61 -73	2.Dados dos encontros

Pessoal

Educacional / Profissional

Político – Social

Definição de Impacto

A Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) apresenta a definição de “impacto” como o efeito causado, direta ou indiretamente, por uma intervenção, claramente atribuindo esse tipo de avaliação ao final do processo de implementação de um determinado programa:

O ponto de partida é a definição de impacto do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD), que é: efeitos de longo-prazo, positivos e negativos, primários ou secundários, produzidos por uma intervenção para o desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencional ou involuntariamente. (OECD, 2008)

Compreendo impacto neste estudo como o efeito causado por um acontecimento ou alguma intervenção, i.e. a implementação do ensino de LIC em Inhumas, que provoca mudanças no ambiente, nas pessoas e na sociedade como um todo. Essas mudanças podem (ou não) ser percebidas e/ou sentidas. O impacto pode ser detectado com segurança por meio da avaliação de impacto (SCRIVEN, BAKER, BAUER) de determinada intervenção, o que não se constitui como objetivo neta pesquisa. Portanto, tendo brevemente definido o termo, passo a conceituar os três tipos de impactos que emergiram das vozes dos atores sociais participantes desta pesquisa, a saber:

Impacto Pessoal – efeito provocado pela implementação do ensino de LIC na esfera pessoal referente aos aspectos de motivação, crescimento pessoal, mudança de comportamento, dentre outros.

Impacto Educacional / profissional – efeito provocado pela implementação do ensino de LIC na esfera educacional/profissional referente aos aspectos de mudanças e /ou busca de complementação na área da formação tanto para licenciandas/os quanto para professoras/es no sentido de necessidade de aperfeiçoamento advinda da experiência vivida no ensino de LIC. Optei por inserir os dois termos para abranger os âmbitos de formação daquelas/es que já atuam ou não.

Impacto Político / social - efeito provocado pela implementação do ensino de LIC na esfera das políticas públicas de educação, de planejamento linguístico, abrangendo ações idealizadas e realizadas após essa implementação, assim como na esfera social no âmbito de ações que atingiram a comunidade inhumense.

APÊNDICE E

Documento curricular para o EIC no EFI

ESCOLA MUNICIPAL UNI DUNI TÊ.

Inhumas / 2020.

Planejamento Anual para o Ensino Fundamental I- 1º AO 5º ano.

Diretora. Hellen.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS

INTRODUÇÃO

A perspectiva do ensino de Língua Inglesa para as crianças é compreendida de acordo com a (BNCC) por atividades que envolvam ludicidade, teatro e dramatização de textos literários, contação de histórias, com base em integração de conhecimentos em que o aprendizado acontece progressivamente por meio discursivo com os professores e seus pares, respeitando as especificidades dos estudantes. Dessa forma a aprendizagem da Língua Inglesa ocorre em um processo de participação em atividades concretas que promovam o desenvolvimento de linguagem de criança. Sendo assim, ao iniciar o contato com a Língua Inglesa nos anos iniciais oportuniza-se as crianças o acesso a um mundo imaginário que estimule seus pensamentos criativos para encontrarem sentido nas estruturas comunicativas que utilizam enquanto aprendem.

Proposta Pedagógica

Práticas de compreensão e produção orais e escritas da língua, através do trabalho colaborativo e do uso de estruturas em funções comunicativas básicas.

Justificativa

É importante que os/as alunos/as sejam multilíngues (CANAGARAJAH, WURR, 2011) e se reconheçam como indivíduos que, carregados de intenções, agem sobre outros indivíduos, influenciando-os e sobre o mundo multicultural e tecnológico, reconstruindo-o (BRASIL, 1998).

Objetivo Geral

Contribuir com: a ampliação do conhecimento dos estudantes por meio do uso das linguagens corporal, musical, plástica, oral e escrita, ajustadas a diferentes interações e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido; a formação escolar e extraescolar do/a aluno/a, visando possibilitar que ele/a se torne um/a cidadão/ã consciente, crítico/a e solidário/a (BIESTA, LAWY, KELLY, 2009; DAVIES et al, 2012; PESSOA, 2011) que, apropriando-se da língua, seja capaz de agir no mundo e desestruturar o *status quo* dominante. Tal objetivo em muito se aproxima daqueles apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- Identificar no universo que cerca o aluno as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

(BRASIL, 1998)

Conteúdo Programático

1º ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1) Greetings and Introduction* (GO-EF01LI01)	3) Family (mom, dad, brother, sister, baby) (GO-EF01LI08)	5) Fruit (GO-EF01LI09)	8) School Objects (GO-EF01LI11) (GO-EF01LI12)
2) Numbers (0 to 10) (GO-EF01LI02)	4) Colors (GO-EF01LI09)	7) Pet Animals (GO-EF01LI08)	9) Toys and commands (GO-EF01LI11) (GO-EF01LI12) (GO-EF01LI10)
2) People (boy, girl, student, teacher) (GO-EF01LI08)			

2) Rotina* - no cartaz diariamente, no início das aulas.

Projeto de Literatura com a leitura de histórias/contos em inglês 1 vez por semestre (GO-EF01LI06) (GO-EF01LI07).

Obs.: Durante todas as aulas (GO-EF01LI10) (GO-EF01LI13) (GO-EF01LI14) Músicas (GO-EF01LI02) (GO-EF01LI03) Atividades orais (GO-EF01LI05) Atividades não orais (GO-EF01LI06)

2º ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1) Greetings and Introduction (GO-EF02LI01) (GO-EF02LI02)	4) Math/shapes (4 formas) (GO-EF02LI08)	6) Animals/Pets (GO-EF02LI10)	8) Body/face (GO-EF02LI09)
2) Colors (GO-EF02LI08)	5) Family (GO-EF02LI08)	7) Toys and Games (GO-EF02LI03) (GO-EF02LI07)	9) Nature (envolvendo história e cultura) (GO-EF02LI11)
3) Numbers (0 to 15) (GO-EF02LI07)			

Obs.: Rotina: incluir magic words.

Projeto de Literatura com a leitura de histórias/contos em inglês 1 vez por semestre (GO-EF02LI11) (GO-EF02LI12).

Durante todas as aulas (GO-EF02LI01) (GO-EF02LI03) Histórias (GO-EF02LI10) Brincadeiras (GO-EF02LI01) Danças (GO-EF02LI03) Atividades orais (GO-EF02LI04) (GO-EF02LI05) Atividades não orais (GO-EF02LI06)

3º ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
-------------	-------------	-------------	-------------

1) Greetings and Introduction All About Me (GO-EF03LI04)	5) Days of the Week/ Seasons of the Year/ Months of the Year (GO-EF03LI14) (GO-EF03LI15)	7) Sports (GO-EF03LI13)	9) Wild Animals (GO-EF03LI20)
2) Classroom Language/Classroom Rules/Making Choices (GO-EF03LI02) (GO-EF03LI05)	6) Birthday party (GO-EF03LI10)	8) Things I like to do (like, play, eat, prefer, my favorite, cook, watch, listen, enjoy, speak) (GO-EF03LI16)	10) Verb to Play + Sports / Verb Can + Abilities (GO-EF03LI06) (GO-EF03LI11) (GO-EF03LI18) (GO-EF03LI19)
3) Nationalities (GO-EF03LI04)			
4) Numbers (0 to 31) (GO-EF03LI10) (GO-EF03LI15)			

Projeto de Literatura com a leitura de histórias/contos em inglês 1 vez por semestre (GO-EF03LI10)

Obs.: Durante todas as aulas (GO-EF03LI13) Brincadeiras (GO-EF03LI01) Datas (GO-EF03LI03)

Atividades verbais (GO-EF03LI07) (GO-EF03LI08) Atividades não verbais (GO-EF02LI06)

4º ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1) Greetings and Introduction All About Me (GO-EF04LI01)	5) Family/House description (GO-EF04LI10) (GO-EF04LI14)	7) Jobs (GO-EF04LI04) (GO-EF04LI09)	9) Personal Information* Reading (GO-EF04LI07) (GO-EF04LI08) Writing (GO-EF04LI11) (GO-EF04LI12)*
2) Classroom Language/Classroom Rules (GO-EF04LI02)	6) Household Chores (GO-EF04LI16)	8) Parts of the Body/Adjectives (GO-EF04LI14)	10) English around us (GO-EF04LI19)
3) My city (GO-EF04LI04)			
4) Health, food and junk food (GO-EF04LI06)			

*Preparar um modelo de atividade a partir de perfil de redes sociais para leitura e produção textual.

Projeto de Literatura com a leitura de histórias/contos em inglês 1 vez por semestre (GO-EF04LI13) (GO-EF04LI18)

Obs.: Durante todas as aulas (GO-EF04LI18) (GO-EF04LI19)

*Sugestão de atividade em anexo.

5º ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1) Greetings and Introduction All About Me (GO-EF05LI01)	5) Action questions (GO-EF05LI05)	8) Verb to Drink + Drinks/ Meals (GO-EF05LI04)	11) Literature Genres* (GO-EF05LI06)
2) Classroom Language/Classroom Rules (GO-EF05LI02) (GO-EF05LI03)	6) Daily Routine / Free Time / Housework (GO-EF05LI05) (GO-EF05LI06)	9) Jobs (GO-EF05LI05)	12) Nature/ Environment (GO-EF05LI14) (GO-EF05LI11) (GO-EF05LI12)
3) Numbers (0 to 100) (GO-EF05LI16)	7) I like/I don't like fast+ food/ Meals (GO-EF05LI04)	10) Indoor and outdoor sports (GO-EF05LI15)	
4) English in the world + Nationality (GO-EF05LI17)			

*Literature Genres - Diferentes gêneros literários para leitura e incentivo à formação do leitor (em anexo uma lista explicando os gêneros). Temos muitos livros no English Resource Center da UEG Inhumas que vamos disponibilizar para levar para as crianças.

- Projeto de Literatura com a leitura de histórias/contos em inglês 1 vez por semestre.

Obs.: Durante todas as aulas (GO-EF05LI17) (GO-EF05LI18) Textos (GO-EF05LI08) Produções (GO-EF05LI09) (GO-EF05LI10)

Material Pedagógico

- TV, aparelho de CD, aparelho de DVD, data show;
- Livros didáticos para apoio;
- Gravuras, flashcards, stickers;
- Papel A4 e folhas de cartolina;
- Revistas, jornais, panfletos, rótulos, gibis;
- Tarefas copiadas e/ou xerocopiadas.

Metodologia

- Tarefas colaborativas;
- Dramatizações;
- Trabalhos com músicas/textos literários adaptados/cartazes/jornais/revistas/gibis;
- Jogos;
- Jogos;
- Leituras e produções orais e escritas individuais;
- Exposição de trabalhos;
- Apresentações coletivas;
- Aulas expositivas.

Algumas Data: Comemorativas

Dia da Mulher - 8 de março
 Páscoa
 Dia do Índio - 19 de abril
 Dia das Mães
 Dia dos Pais
 Dia do Folclore - 22 de agosto
 Dia das Crianças - 12 de outubro

Dia do Professor – 15 de outubro
 Dia Nacional da Consciência Negra – 20 de novembro
 Natal – 25 de dezembro

Duração

O estudo (ensino e aprendizagem) da língua Inglesa será oferecido no 1º e no 2º ano, com carga horária semanal de 50 minutos, e do 3º ao 5º ano serão ministradas duas aulas semanais com a mesma duração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir os anos iniciais o estudante deverá ter ampliado os seus conhecimentos de Língua Inglesa, tendo em vista que a aprendizagem deve ser significativa e contribuir para a educação integral do educando.

Observação: De acordo com o Documento Curricular foi elaborado uma apostila do 1º ao 5º ano atendendo as habilidades elencadas no componente curricular de Língua Inglesa.

Referências

- BIESTA, G. J. J.; LAWY, R. S.; KELLY, N. *Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of context, relationships and dispositions*. v. 4. n. 1. *Education, Citizenship and Social Justice*: 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/lingua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANAGARAJAH, A. Suresh; WURR, Adrian J. *Multilingual communication and language acquisition: new research directions*. v. 11. n. 1. *The Reading Matrix*: 2011.
- DAVIES, I. et al. *Creating citizenship communities*. v. 11. n. 3. *Journal of Social Science Education*: 2012.
- PESSOA, R. R. *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANETO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. Campinas-SP: Pontes, 2011.
- SOUSA, M. B. N. *A tormenta do buscar: refletir para transformar*. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Edital do Concurso para professoras em Inhumas

CONCURSO PÚBLICO MUNICIPAL
EDITAL Nº 001/2006,
DE 03 DE ABRIL DE 2006

O MUNICÍPIO DE INHUMAS, ESTADO DE GOIÁS, neste ato representado por seu Secretário de Administração, Reinaldo Balestra, nos termos das Leis nº 2.032, de 29 de novembro de 1990, nº 2.431, de 26 de junho de 2000 e nº 2.611, de 10 de janeiro de 2006, torna público que estarão abertas, no período de 24 de abril a 10 de maio de 2006, as inscrições para o Concurso Público destinado a selecionar candidatos para o provimento, na Administração Pública Municipal, dos Cargos Efetivos constantes do Anexo I deste Edital, cujas provas realizar-se-ão no dia 28 de maio de 2006, sob a responsabilidade de Faculdade de Piracanjuba, organizadora do certame.

I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. As informações sobre cargos, número de vagas, pré-requisitos, remuneração, formas de avaliação e taxas de inscrição encontram-se no Anexo I, sobre provas e conteúdo programático das disciplinas no Anexo II e sobre as atribuições dos cargos no Anexo III, do presente Edital.
2. O Concurso Público tem validade por 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período, a contar da data de sua respectiva homologação. Os candidatos aprovados poderão ser admitidos para os cargos existentes, para os que forem criados e para os que se vagarem durante o prazo de validade do concurso, sob o regime do Estatuto dos Servidores Públicos de Inhumas e do Estatuto dos Servidores da Educação Pública do Município de Inhumas.
3. O período de validade estabelecido para este concurso público não gera obrigatoriedade para o Município de Inhumas de aproveitar, neste período, todos os candidatos classificados. O aproveitamento dos candidatos classificados rege-se-á, exclusivamente, pelos procedimentos vigentes nos respectivos órgãos da Administração Pública Municipal e segundo as necessidades dos serviços.
4. As provas serão realizadas na cidade de Inhumas-GO, no dia 28 de maio de 2006, das 13:00 às 18:00 horas, em locais que serão divulgados

oportunamente, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias da data de sua realização.

II - DAS INSCRIÇÕES

5. As inscrições serão recebidas no período de 24 de abril a 10 de maio de 2006, das 7:00 as 11:00 h e das 13:00 as 17:00 h, na Prefeitura Municipal de Inhumas, à Av. Wilson Quirino de Andrade nº 450, Bairro Anhangüera, onde serão efetuados todos os passos para a inscrição do candidato.
6. Para inscrever-se, o candidato deverá apresentar os seguintes documentos:
 - • 2 fotos 3X4 recentes e coloridas;
 - • Carteira de Identidade (original e fotocópia);
 - • Ficha de Inscrição devidamente preenchida;
 - • Comprovante do pagamento da taxa de inscrição.
- 6.1. O primeiro passo é retirar, gratuitamente, no local determinado no item 5, o boleto para pagamento da taxa, de acordo com o Anexo I do presente Edital;
- 6.2. De posse da taxa paga, o candidato volta ao local de inscrição, preenche a Ficha de Inscrição, devolve-a e recebe cópia do presente Edital e o comprovante de inscrição devidamente cancelado;
 - 6.2.1. O pagamento da importância poderá ser efetuado em dinheiro ou cheque do próprio candidato, em agências lotéricas. No caso de cheque devolvido, por qualquer motivo, a inscrição é automaticamente cancelada;
- 6.3. O candidato não poderá se inscrever em mais de uma opção; caso isto ocorra, prevalece a primeira inscrição.
- 6.4. Não poderá, em hipótese alguma, requerer devolução da importância paga e/ou alteração do código referente a opção a que estiver se candidatando, mesmo que, posteriormente, seja constatado erro por parte do candidato, ao registrar o código da opção desejada.
- 6.5. Deverá, no caso de inscrição por procuração, apresentar o instrumento de mandato com firma reconhecida, o documento de identidade do

procurador, que se responsabilizará pelo preenchimento da ficha, e o pagamento da taxa de inscrição. Será exigida uma procuração para cada candidato no ato da inscrição, a qual ficará retida.

- 6.5.1.** Ficará retido no ato da inscrição a Ficha de Inscrição preenchida, juntamente com cópia autenticada de documento de identidade e a procuração, esta quando for o caso.
- 6.5.2.** O candidato e o respectivo procurador respondem, civil e criminalmente, pelas informações prestadas na ficha de inscrição.
- 7.** O preenchimento correto da Ficha de Inscrição, assim como a sua devolução no local de inscrição, serão de total responsabilidade do candidato ou de seu procurador.
- 8.** O candidato, ao se inscrever, estará declarando, sob as penas da Lei, satisfazer as seguintes condições:
- a) Estar de acordo com os termos deste Edital;
 - b) Ser brasileiro ou gozar das prerrogativas do Decreto nº 70.436/72;
 - c) Estar no gozo dos seus direitos políticos;
 - d) Ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos por ocasião da posse no cargo;
 - e) Quando do sexo masculino, estar quite com o Serviço Militar;
 - f) Não ter sofrido qualquer tipo de condenação com sentença transitada em julgado;
 - g) Atender aos requisitos solicitados para o provimento dos cargos, de acordo com o Anexo I deste Edital.
- 9.** No ato da inscrição não serão solicitados comprovantes dos requisitos legais contidos no Anexo I deste Edital e das exigências contidas no item 8 deste capítulo. No entanto, será automaticamente eliminado do cadastro de candidatos inscritos o candidato que não os apresentarem no ato da admissão, sendo declarada nula a sua inscrição e todos os atos dela decorrentes.
- 10.** Não serão aceitas inscrições por via postal, via internet, fac-símile, condicional e/ou extemporânea. Verificando-se, a qualquer tempo, o recebimento de inscrição que não atenda a todos os requisitos fixados, será ela cancelada.

11. A inscrição do candidato implicará na tácita e integral aceitação das condições estabelecidas neste Edital e nas instruções específicas, das quais não poderá alegar desconhecimento.
12. Em caso de irregularidade substancial insanável relativa aos atos do Concurso Público, caberá recurso que deverá ser dirigido à Comissão Especial de Concurso Público da Faculdade de Piracanjuba - FAP, mediante protocolo perante a Seção de Pessoal da Prefeitura Municipal de Inhumas.
13. O prazo de interposição de recurso será de 48 (quarenta e oito) horas após a divulgação do resultado, tendo como termo inicial o primeiro dia útil subsequente.
14. O recurso deverá estar devidamente fundamentado, constando o nome do candidato, número de inscrição, cargo a que concorre e endereço para correspondência.
 - 14.1. O recurso interposto fora do respectivo prazo não será aceito, sendo considerada, para tanto, a data do protocolo.
15. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Especial de Concurso da Faculdade de Piracanjuba, em comum acordo com a Administração Pública Municipal.

III - DAS FORMAS DE AVALIAÇÃO DAS PROVAS

16. A avaliação será realizada com base nos instrumentos identificados nos Anexos I e II, de acordo com as exigências dos respectivos cargos: prova objetiva de conhecimentos básicos, conhecimentos específicos e conhecimentos gerais, redação e prova prática de operação de máquina pesada para o cargo de Operador de Máquinas Pesadas.
 - 16.1. O conteúdo programático, o número de questões e os pesos relativos às provas de conhecimentos básicos, conhecimentos específicos, redação e prova prática de operação de máquinas pesadas, são parte integrante do presente Edital, em seu Anexo II.
17. As provas de conhecimentos básicos, conhecimentos específicos e conhecimentos gerais serão avaliadas de acordo com a quantidade de questões, obedecendo-se os pesos de cada uma constantes no Anexo II deste Edital, em uma única fase, sendo eliminatórias e classificatórias.

18. Os candidatos serão classificados através da soma dos pontos obtidos nas provas de conhecimentos básicos, conhecimentos específicos, conhecimentos gerais, redação e prova prática de operação de máquinas pesadas, tendo-se como aprovados os candidatos que obtiverem a melhor pontuação, até o limite das vagas oferecidas.
- 18.1. No caso de empate, serão classificados os candidatos que obtiverem as melhores notas, respectivamente, nas provas de conhecimento específico, português, matemática e conhecimentos gerais; ainda persistindo o empate será classificado o candidato com maior idade.
- 18.2. Considera-se como conhecimento específico, para o cargo de Agente de Fiscalização, a prova de legislação tributária; para o cargo de Operador de Máquinas Pesadas, a prova prática de operação de máquina pesada; para o cargo de Professor de Português, a prova de português; para o cargo de Professor de Matemática, a prova de matemática; para o cargo de Professor de Inglês, a prova de inglês; para o cargo de Professor de Ciências, as provas de biologia, física e química; para o cargo de Professor de História, a prova de história; para o cargo de Professor de Geografia, a prova de geografia; para o cargo de Professor de 1ª Fase, a prova de didática do ensino fundamental de 1ª fase.
- 18.3. Não será permitida, durante a realização das provas escritas, nenhuma consulta a qualquer documento, seja livros, apostilas, anotações, bem como aos candidatos entre si, sob pena de o candidato flagrado nesta situação ser excluído do concurso.
- 18.4. Não será permitida a entrada de candidatos nos locais das provas portando armas, aparelhos eletrônicos de quaisquer espécies (máquinas calculadoras, agendas eletrônicas ou similares, BIP, palm top, computador portátil, telefone celular, walkman, discman, receptor, gravador, entre outros).

IV - DOS PROCEDIMENTOS

19. As provas serão realizadas em Inhumas-GO, no dia 28 de maio de 2006, domingo, no horário das 13:00 às 18:00 horas, cujos locais serão divulgados até o dia 22.05.06 no placar oficial da Prefeitura Municipal de Inhumas, no site www.inhumasgoias.com.br e em jornal diário de grande circulação no Estado.

20. Não serão admitidas solicitações, anteriores ou posteriores, de aplicação de provas em local, dia e horário fora dos preestabelecidos.
21. Somente será admitido à sala de provas o candidato que estiver munido de Cédula Oficial de Identidade ou Carteira expedida por Órgão ou Conselho de Classe ou de Carteira de Trabalho e Previdência Social ou de Certificado de Reservista ou Carteira de Habilitação novo padrão. Como não ficará retido, será exigido a apresentação do original, não sendo aceitas cópias, ainda que autenticadas. O documento deve estar em perfeito estado de conservação, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato.
22. Os candidatos deverão comparecer ao local da prova pelo menos 30 (trinta) minutos antes da hora marcada, munidos de cartão de identificação (comprovante de inscrição) e de um dos documentos citados no item anterior e caneta esferográfica azul ou preta.
23. Os candidatos só poderão se ausentar do recinto de provas após 60 (sessenta) minutos do início das mesmas.
24. Somente em casos especiais será permitido ao candidato ausentar-se do recinto das provas e desde que acompanhado pelo fiscal.
25. Não haverá segunda chamada, seja qual for o motivo alegado para justificar o atraso ou a ausência do candidato.
26. O candidato deverá assinalar suas respostas no Cartão de Respostas com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
- 26.1. Não serão computadas questões não assinaladas ou assinaladas a lápis ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura, ainda que legível.
- 26.2. O Cartão de Respostas será o único documento válido para a correção, sendo que seu preenchimento é de inteira responsabilidade do candidato, que arcará com os prejuízos advindos de marcações feitas incorretamente.
- 26.3. Não serão consideradas para a correção as marcações feitas no Caderno de Provas, cujo preenchimento é facultativo e sua devolução obrigatória.
- 26.4. O candidato deverá assinar o Cartão de Respostas.
- 26.5. Qualquer dúvida ou reclamação sobre a falta de alguma parte da prova

ou qualquer outro defeito gráfico deve ser apresentada durante a prova, sendo intempestiva e de pronto indeferida a arguição feita após o término da mesma.

27. Será excluído do Concurso o candidato que:
- a) apresentar-se após o horário estabelecido ou em local diferente do designado;
 - b) não comparecer à prova seja qual for o motivo alegado;
 - c) não apresentar o documento de identidade exigido;
 - d) ausentar-se da sala de prova sem o acompanhamento do fiscal ou antes de decorridos 60 (sessenta) minutos do início das provas;
 - e) for surpreendido em comunicação com outras pessoas ou utilizando-se de livros, notas, impressos não permitidos ou qualquer objeto eletrônico;
 - f) estiver portando ou fazendo uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico de comunicação;
 - g) lançar mão de meios ilícitos para a execução das provas;
 - h) não devolver integralmente o material recebido (Cartão de Respostas e Cadernos de Provas);
 - i) perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos;
 - j) agir com descortesia em relação aos examinadores e seus auxiliares ou autoridades presentes.
28. Uma hora após o início da prova, os candidatos receberão o Cartão de Respostas, e, ao terminá-la, entregarão ao fiscal seu Caderno de Provas juntamente com o Cartão de Respostas devidamente preenchido e assinado.
- 28.1. Ao final das provas, os 03 (três) últimos candidatos de cada sala deverão permanecer no recinto, sendo liberados somente quando os 03 (três) as tiverem concluído.
- 28.2. Expirado o prazo para realização dos exames, as provas, bem como os Cartões de Respostas, serão imediatamente recolhidos pelo fiscal e entregues à comissão organizadora do concurso, mesmo que o candidato não tenha concluído a sua prova.

dias úteis, contado a partir do mesmo dia útil da data do recebimento da correspondência.

36. A admissão do candidato decorrerá de ato do Chefe do Poder Executivo, o qual reger-se-á pelos preceitos do Estatuto dos Servidores Públicos de Inhumas e pelo Estatuto dos Servidores da Educação Pública do Município de Inhumas.
37. A aprovação no Concurso Público não significa imediata admissão do candidato aprovado, a qual só será efetivada segundo os critérios de conveniência e oportunidade da Administração Pública Municipal de Inhumas, em decorrência de condições técnicas de trabalho e disponibilidade orçamentária.
38. Os candidatos aprovados e nomeados tomarão posse na sede da Prefeitura Municipal de Inhumas e, posteriormente, serão lotados nos órgãos da administração pública, na medida da necessidade do serviço público, a critério exclusivo do Chefe do Poder Executivo Municipal.
39. A admissão dos candidatos ficará condicionada à classificação no concurso público e, por ocasião do processo de nomeação, à apresentação dos seguintes documentos:
 - a) Documento de identidade;
 - b) CPF;
 - c) Comprovação de conclusão de estudos, de acordo com a exigência para cada cargo, nos termos estabelecidos;
 - d) Título de eleitor com comprovante de votação do último pleito;
 - e) Certificado de estar quite com as obrigações do Serviço Militar, no caso de candidato do sexo masculino;
 - f) Certidão de nascimento ou casamento;
 - g) Certidão negativa da fazenda municipal;
 - h) Comprovação mediante laudo médico, de que está física e mentalmente apto para o desempenho das funções para as quais foi aprovado.
 - i) Declaração de bens e valores;

- j) Carteira Nacional de Habilitação, categoria "C", para o cargo de Operador de Máquinas Pesadas e categoria "A", para o cargo de Agente de Fiscalização;
- k) Três fotos 3x4 (coloridas);
- l) Para o candidato que já tenha sido servidor de qualquer órgão público, será exigida a comprovação de que não está impedido de exercer função pública;
- m) O candidato que exerce alguma função pública deverá, se convocado para admissão, comprovar regularidade quanto a eventual acúmulo de cargo, nos termos da Constituição Federal.

39.1. Os documentos constantes das letras "a", "b", "c", "d" e "e" deverão ser apresentados em 2 (duas) fotocópias autenticadas ou acompanhadas do original;

39.2. Durante o período de estágio probatório, com duração de 3 (três) anos, o servidor não poderá solicitar remoção, sendo desconsiderada qualquer pretensão neste sentido, após ter definida a sua lotação pela Administração Pública Municipal;

39.3. Os candidatos nomeados para os cargos de: Professor de 1ª Fase; Professor de Português; Professor de Matemática; Professor de Inglês; Professor de Ciências; Professor de História e Professor de Geografia deverão concluir o curso superior até o final do período do estágio probatório, que é de 03 (três) anos a contar da data da posse, sob pena de não ser efetivado no serviço público municipal;

- 39.4. O candidato nomeado apresentar-se-á para posse e exercício às suas expensas;
- 39.5. Em nenhuma hipótese será efetuado remanejamento de vagas entre os cargos;
- 39.6. O candidato que não comparecer para posse no prazo estabelecido pela administração estará sujeito às penalidades legais.
40. Não será fornecido ao candidato qualquer documento comprobatório de classificação no concurso público, valendo, para esse fim, a homologação.

41. O candidato obriga-se a manter atualizado seu endereço junto à Seção de Pessoal da Prefeitura Municipal de Inhumas, durante o período de validade do concurso público.
42. Os candidatos que atenderem à convocação para a admissão e recusarem-se ao preenchimento da vaga, serão excluídos do cadastro, sendo o fato formalizado em Termo de Desistência.
43. Por ocasião da admissão, o candidato será submetido a exame médico e, quando houver necessidade, a exames laboratoriais de caráter eliminatório, para avaliação das condições atuais de saúde que o habilite ao desempenho das funções.
44. Se houver alteração na estrutura de cargos e remuneração dos órgãos da Prefeitura Municipal de Inhumas, o aproveitamento dos candidatos dar-se-á considerando as atividades para os cargos contidos neste Edital, mantendo-se a classificação obtida.

VII - CANDIDATOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

45. Os candidatos portadores de deficiência deverão declarar, quando da inscrição, serem portadores de deficiência, especificando-a na própria ficha, e submeter-se, quando convocados, a perícia médica a ser realizada por profissional de saúde do respectivo órgão da Prefeitura Municipal de Inhumas e que terá decisão terminativa sobre a qualificação do candidato como deficiente ou não, e o grau de deficiência capacitante para o exercício do cargo.
 - 45.1. Consideram-se deficiências aquelas conceituadas na medicina especializada, de acordo com os padrões mundialmente estabelecidos.
 - 45.2. Não serão considerados como deficiência visual os distúrbios de acuidade visual passíveis de correção.
46. As pessoas portadoras de deficiência participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere a conteúdo, avaliação, horário e local de realização das provas.
47. O candidato portador de deficiência, ou aquele que necessitar de condições especiais para a realização das provas, deverá solicitá-las, na própria ficha de inscrição, no período de realização da mesma.

48. De acordo com a legislação pertinente, serão destinados 5% das vagas a portadores de deficiência compatível com o exercício do cargo, desprezadas as frações menores que 5 (cinco).
- 48.1. Na hipótese de não ocorrer classificação de candidato portador de deficiência para ocupar vaga destinada para essa finalidade, a mesma será preenchida por candidato classificado na Lista Geral de Classificação Final.
49. Obedecidos os critérios estabelecidos neste capítulo, o candidato que se inscreveu como deficiente e que obteve classificação, terá prioridade para admissão, obrigando-se, para tal, requerer junto à Prefeitura Municipal de Inhumas exame médico, no prazo de até 48 (quarenta e oito) horas da publicação da lista final de classificação.
- 49.1. O não cumprimento do que dispõe o "caput" deste item, por parte do candidato, desobriga o Poder Público Municipal de lhe conceder a prioridade para admissão.

VIII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

50. Efetivada a inscrição, com a entrega do requerimento e recebimento do respectivo comprovante de inscrição, pelo candidato, implicará conhecimento destas instruções e compromissos já expressos no requerimento de inscrição, de aceitar as condições do concurso, nos termos em que se acham estabelecidos neste Edital, na forma de regulamentos e leis em vigor, em relação aos quais não poderá alegar desconhecimento.
51. A inexatidão das afirmativas contidas em documentos apresentados, ainda que verificadas posteriormente, eliminará o candidato do concurso público, anulando-se os atos decorrentes da inscrição.
52. Os atos relativos ao concurso público serão publicados na íntegra no Placar oficial da Prefeitura de Inhumas, o e extrato do edital será publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás e em jornal de grande circulação no Estado, não se aceitando justificativa para o desconhecimento dos prazos neles assinalados.
53. Não serão aceitos pedidos de revisão de prova ou de nota, ou, ainda, vistas de prova, qualquer que seja a hipótese alegada.

54. Ao Chefe do Poder Executivo Municipal é facultada a anulação parcial ou total deste Concurso Público, antes de sua homologação, se constatada irregularidade substancial insanável.
55. Decorridos 120 (cento e vinte) dias da homologação do Concurso Público, e não se caracterizando óbice administrativo ou legal, é facultado a incineração das provas e demais registros escritos, mantendo-se, entretanto, pelo período de validade do concurso público, os registros eletrônicos a eles referentes.

Inhumas-GO, 03 de abril de 2006.

Adm. REINALDO BALESTRA

Secretário de Administração

CRA GO/TO 1533

ANEXOS

ANEXO I - INFORMAÇÕES SOBRE O CONCURSO PÚBLICO

CARGOS	VAGAS	SÍMBOLO/NÍVEIS	PRÉ-REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA	REMUNERAÇÃO	FORMAS DE AVALIAÇÃO	TAXA DE INSCRIÇÃO
Agente de Fiscalização	04	Padrão VI	Ensino Médio Completo (2º grau)	44 horas semanais	R\$ 460,00	CB, CE, CG e Redação	R\$ 30,00
Auxiliar de Serviços Diversos	165	Padrão I	Ter concluído a 1ª Fase do Ensino Fundamental (4ª série)	44 horas semanais	R\$ 300,00	CB, CG	R\$ 20,00
Operador de Máquinas Pesadas	05	Padrão V	Ter concluído a 1ª Fase do Ensino Fundamental (4ª série)	44 horas semanais	R\$ 400,00	CB, CE e Prova Prática de Operação	R\$ 20,00
Professor de Português	10	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Letras (Português)	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de Matemática	10	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Matemática	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de Inglês	15	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Letras (Inglês)	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de Ciências	10	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Ciências (Biologia, Física ou Química)	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de História	10	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de História	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de Geografia	10	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Geografia	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00
Professor de 1ª Fase	120	PE I, II, III	Ensino Superior Incompleto na área de Formação de Professores	Lei 2432/01	Lei 2432/01	CB, CE, CG e Redação	R\$ 40,00

LEGENDA: CB = Conhecimentos Básicos - CE = Conhecimentos Específicos - CG = Conhecimentos Gerais

ANEXO II - INFORMAÇÕES SOBRE AS PROVAS

CARGOS	CONHECIMENTOS BÁSICOS				CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS		CONHECIMENTOS GERAIS		REDAÇÃO		PROVA PRÁTICA DE OPERAÇÃO (1)	
	Português		Matemática		Questões	Peso	Questões	Peso	Linhas	Pontos	Duração	Pontos
	Questões	Peso	Questões	Peso								
Agente de Fiscalização	10	2	10	1	20	2	10	1	20	20	-	-
Auxiliar de Serviços Diversos	10	4	10	3	-	-	10	3	-	-	-	-
Operador de Máquinas Pesadas	10	1	10	1	15	2	-	-	-	-	30 min	50
Professor de Português	20	3	10	1	-	-	10	1	25	20	-	-
Professor de Matemática	10	1	20	3	-	-	10	1	25	20	-	-
Professor de Inglês	10	2	10	1	20	2	10	1	25	20	-	-
Professor de Ciências	10	2	10	1	20	2	10	1	25	20	-	-
Professor de História	10	2	10	1	20	2	10	1	25	20	-	-
Professor de Geografia	10	2	10	1	20	2	10	1	25	20	-	-
Professor de 1ª Fase	10	2	10	1	20	2	10	1	25	20	-	-

(1) O candidato deverá operar 03 (três) máquinas pesadas (Trator de Esteira, Retro Escavadeira e Patrol) por 10 (dez) minutos cada máquina, sob a supervisão de um vistoriador, que dará a nota nesta prova de acordo com a seguinte pontuação: Trator de Esteira - 20 (vinte) pontos; Retro Escavadeira - 20 (vinte) pontos e Patrol - 10 (dez) pontos.

ANEXO II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS PROVAS, POR CARGOS E DISCIPLINAS

AGENTE DE FISCALIZAÇÃO:

PORTUGUÊS: Interpretação de texto. Acentuação gráfica. Ortografia. Divisão silábica. Pontuação. Porque, por que, por quê, porquê. Adjetivos e substantivos (flexão). Verbos (tempos, modos e vozes). Pronome (emprego e colocação). Crase. Concordância verbal e nominal. Regência verbal e nominal.

MATEMÁTICA: Conjunto dos números naturais, inteiros, racionais e reais: operações e problemas. Equações de 1o e 2o graus e sistemas: resolução de problemas. Razão e proporção e números proporcionais. Regra de três simples e composta. Porcentagem e juro simples e composto). Probabilidade. Medidas de comprimento, superfície, volume e massa. Medida de tempo. Sistema monetário brasileiro.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: Código Tributário Municipal e legislação complementar. Sistema Tributário Nacional. Conhecimento dos problemas relacionados ao meio ambiente, tais como gerenciamento final do lixo, desmatamento desordenado, extração de areia, saibro e outros produtos minerais, vegetais ou animais, proteção dos mananciais, caça e pesca predatória, comercialização de lenha e carvão e aplicação de defensivos agrícolas.

CONHECIMENTOS GERAIS: Atualidades sobre economia, política, cultura, esporte, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas.

REDAÇÃO: Redação de um texto de no mínimo 20 (vinte) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

AUXILIAR DE SERVIÇOS DIVERSOS:

PORTUGUÊS: Leitura, compreensão e interpretação de textos. **MATEMÁTICA:** Adição, subtração, divisão e multiplicação. Raciocínio lógico matemático. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades de uma maneira geral.

OPERADOR DE MÁQUINAS PESADAS:

PORTUGUÊS: Leitura, compreensão e interpretação de textos. **MATEMÁTICA:** Adição, subtração, divisão e multiplicação, raciocínio lógico matemático. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:** Tipos de máquinas usadas nos serviços urbanos e seu manejo. Cuidados com a conservação e manutenção das

máquinas. **PROVA PRÁTICA DE OPERAÇÃO:** O candidato deverá operar uma máquina pesada por 15 minutos a critério da Comissão Organizadora do concurso, sob a supervisão de um vistoriador, que dará a nota nesta prova de acordo com os critérios técnicos de operação de máquinas.

PROFESSOR DE PORTUGUÊS:

PORTUGUÊS: Usos da linguagem: níveis de linguagem e variedades lingüísticas. Figuras de linguagem ou estilo. Denotação e conotação (sentido literal e figurado). Interpretação crítica e coerente do texto: idéias principais do texto com suas respectivas estruturas, sentido contextual de palavras e expressões, paragrafação, ortografia (acentuação gráfica, crase, pontuação, morfologia e sintaxe), coerência e coesão, modalidade textual (narrativo, descritivo, dissertativo). **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas e Equações. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA:

PORTUGUÊS: Usos da linguagem: Sentido literal e sentido figurado (denotação e conotação), Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos. Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase e Pontuação. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas, Equações, Inequações e Sistemas, Progressões, Análise Combinatória, Probabilidade, Números complexos, Polinômios e Equações Algébricas, Matrizes Determinantes e Sistemas Lineares, Geometria Plana e Euclidiana, Geometria Espacial, Geometria Analítica e Trigonometria. Regra de três. Matemática financeira. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE INGLÊS:

PORTUGUÊS: Usos da linguagem: níveis de linguagem e variedades lingüísticas, Sentido literal e sentido figurado (denotação e conotação), Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos, Significado das palavras, Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase, Pontuação, Morfologia e Sintaxe. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas, Equações, Inequações e Sistemas. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: INGLÊS:** Leitura e interpretação de textos em inglês, visando averiguar a capacidade de produção de leitura (inferência/analogia/raciocínio/interpretação). Marcadores do discurso (and, but, yet, then, however). Elementos de referência gramatical (this, that, they, which) e lexical (sinônimos, antônimos, parasinônimos). Estrutura do grupo nominal (sujeito ou objeto – núcleo e modificadores). **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE CIÊNCIAS:

PORTUGUÊS: Usos da linguagem: Sentido literal e sentido figurado (denotação e conotação), Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos, Significado das palavras, Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase, Pontuação, Morfologia e Sintaxe. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas, Equações, Inequações e Sistemas. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: BIOLOGIA:** Células, citologia: membrana plasmática, citoplasma e núcleo. Tecidos. Origem da vida. Bioquímica celular. Platelminhos. Nematelmintos. Reino animal (fisiologia e morfologia). Reino vegetal (fisiologia e morfologia). Água. Solo. **QUÍMICA:** Matéria, corpo, objeto. Misturas homogêneas e heterogêneas. Separação de misturas. Isoátomos (isótopos, isóbanos e isótonos). Teoria atômica (Salton, Thomson, Rutherford). Massa atômica e número atômico. Tabela periódica.

Ligações químicas. Funções inorgânicas. Distribuição eletrônica. **FÍSICA:** Conceitos de física. Notação científica. Cinemática (movimento uniforme, movimento uniformemente variado). Dinâmica (força, trabalho, potência, energia cinética e potencial). Óptica. Eletricidade. Magnetismo. Terminologia. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, esporte, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE HISTÓRIA:

PORTUGUÊS: Sentido literal e sentido figurado (denotação e conotação), Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos, Significado das palavras, Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase, Pontuação, Morfologia e Sintaxe. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas, Equações, Inequações e Sistemas, Progressões, Análise Combinatória, Probabilidade. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: HISTÓRIA:** Antiguidade Clássica: Grécia e Roma, O mundo medieval, Transição do Feudalismo ao Capitalismo, A conquista e a colonização da América, As revoluções burguesas e a América no Século XIX, Brasil Republicano, Capitalismo, Socialismo e o Mundo Atual. Globalização. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, esporte, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA:

PORTUGUÊS: Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos, Significado das palavras, Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase, Pontuação, Morfologia e Sintaxe. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Funções Algébricas, Equações,

Inequações e Sistemas, Progressões, Análise Combinatória, Probabilidade. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: GEOGRAFIA:** Globalização, Guerra Fria, Capitalismo e Socialismo. Principais blocos econômicos mundiais. A indústria, Brasil, País industrializado do Terceiro Mundo, A Agricultura, Meio Ambiente e Paisagem natural. **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, cultura, esporte, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

PROFESSOR DE 1ª FASE:

PORTUGUÊS: Figuras de Linguagem, Figuras de estilo, Idéias principais do texto com sua respectiva estruturação, Sentido contextual de palavras, expressões e parágrafos, Significado das palavras, Interpretação crítica e coerente do texto, Ortografia, Acentuação gráfica, Crase, Pontuação, Morfologia e Sintaxe. **MATEMÁTICA:** Unidades: Conjuntos, Conjuntos numéricos, Razão e Proporção, Unidade de Medida, Expressões Algébricas, Equações, Geometria Analítica e Trigonometria. **CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: DIDÁTICA E METODOLOGIA:** Modernas técnicas de didática no ensino. O conhecimento e a informação. A transmissão do saber. O ensino enquanto cidadania. A relação aluno-professor e a relação ensino-aprendizagem. Métodos de ensino que levam o aluno a pensar. Aprender a aprender. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **CONHECIMENTOS GERAIS:** Atualidades sobre economia, política, educação, desenvolvimento tecnológico e regional, relacionadas ao país, ao estado e ao município de Inhumas. **REDAÇÃO:** Redação de um texto de no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas, sobre um assunto determinado, com o estilo de linguagem escolhido pelo candidato.

ANEXO III - ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS

AGENTE DE FISCALIZAÇÃO:

Orientar os contribuintes quanto à legislação fiscal em vigor e exigir dos mesmos o fiel cumprimento desta; exercer atividades de planejamento, inspeção, controle e execução de fiscalização e arrecadação tributária, em estabelecimento ou através de fiscalização móvel, e ainda por outros modos que não sejam privativos do Fiscal de Tributos Municipais, no sentido de coibir a evasão de receitas tributárias; proceder a autuação, quando cabível, e pronunciar-se em processos administrativos tributários; procurar manter atualizados os conhecimentos da zona rural do município, noções preliminares dos problemas relacionados ao meio ambiente, especificamente sobre os males do gerenciamento final do lixo, de desmatamento de forma desordenada, da extração de areia, sabão e outros produtos minerais, vegetais ou animais, da necessidade de proteção dos mananciais, da caça e pesca predatória, da comercialização de lenha e carvão e da aplicação, sem controle, de defensivos agrícolas.

AUXILIAR DE SERVIÇOS DIVERSOS:

Coletar e entregar correspondências internas e externas; executar serviços externos; controlar a entrada e saída de pessoas na repartição; operar máquinas copiadoras, encadernar documentos e grampear apostilas. Plantar, zelar, regar, podar, cortar árvores, gramas, flores e hortaliças. Exercer vigilância diurna e noturna nas diversas dependências; comunicar sobre qualquer ameaça ao patrimônio público. Varrer vias públicas e proporcionar o acondicionamento do lixo urbano em recipientes próprios à sua coleta; coletar o lixo urbano e suburbano da cidade, inclusive de estabelecimentos comerciais e hospitalares e conduzi-lo aos respectivos depósitos. Transportar e carregar material de um local para outro; marcar campos, colocar e retirar redes e bandeiras; auxiliar nas tarefas de alvenaria, marcenaria, carpintaria, armações, hidráulicas, sanitárias em geral na construção civil; desempenhar atividades de capina, remoção de entulhos de vias públicas; auxiliar nas atividades de borracharia, auxiliar de oficina, auxiliar de mecânico; providenciar a abertura de covas destinadas ao sepultamento dos mortos, bem como cuidar de todo o material necessário a tal fim; zelar pela boa apresentação do cemitério; exercer outras tarefas braçais.

OPERADOR DE MÁQUINAS PESADAS:

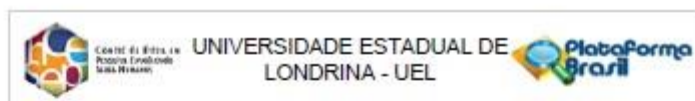
Operar trator de pneus, trator de esteira ou misto, patrol, pá carregadeira ou equipamento automotor; executar trabalho de terraplenagem, de construção ou de pavimentação, etc; executar tarefas pertinentes a utilização dos mesmos na área urbana ou rural; vistoriar e zelar pela manutenção do veículo; recolhê-lo à garagem assim que as tarefas forem cumpridas; desempenhar outras tarefas semelhantes.

PROFESSOR DE PORTUGUÊS, PROFESSOR DE MATEMÁTICA, PROFESSOR DE INGLÊS, PROFESSOR DE CIÊNCIAS, PROFESSOR DE HISTÓRIA, PROFESSOR DE GEOGRAFIA E PROFESSOR DE 1ª FASE:

Exercem atividades docentes no pré-escolar e ministram aulas das disciplinas componentes dos currículos do Ensino Fundamental, de uma ou mais disciplinas do Ensino Médio e outros conhecimentos básicos, elaborando planos de cursos e de aula; preparando e selecionando material de uso didático; elaborando, aplicando e corrigindo testes e trabalhos para assegurar a formação do aluno. Exercem também atividades de apoio pedagógico, quando planejam e coordenam as atividades de ensino em unidades escolares ou órgão municipal de educação, supervisionando, orientando e avaliando a execução dos trabalhos pedagógicos de orientação educacional, administração escolar e supervisão pedagógica, para assegurar o desenvolvimento do processo educativo.

ANEXO B

Parecer consubstanciado do CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESEDOBRAMENTOS E CONSTRUÇÕES COLABORATIVAS

Pesquisador: Giuliana Castro Brozzi

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 97244718.0.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.930.517

Apresentação do Projeto:

O documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1147033.pdf" em seu item "Desenho" diz: O presente projeto de pesquisa tem como foco a problematização da (não) formação de professores de Língua Inglesa (LI) para crianças, e a promoção de discussões acerca da urgência de implementação de políticas para o ensino de língua estrangeira para as séries iniciais da educação básica (ROCHA, 2012), apontando, assim, uma lacuna na formação de professores nos cursos de Letras, que não preparam os profissionais para atuarem em um cenário já existente (TONELLI, 2014). Apesar da sua não obrigatoriedade, a LI vem sendo implantada em várias escolas públicas de ensino fundamental I brasileiras (JOHNSTONE, 2002; CAMERON, 2001, 2003; ROCHA, 2006; LIMA e MARGONARI, 2010). O presente projeto tem como objetivo problematizar a (não) formação crítica de professores de Língua Inglesa para crianças (LIC) em Goiás, e propor a rede de formação de professores de LIC a partir de parceria entre a universidade e as escolas municipais na formação continuada de professores de LIC para atuação nesse setor. Para isso a investigação se fundamenta em estudos recentes em três eixos, a saber, Políticas públicas e de formação docente crítica e decolonial (JORDÃO, 2007; 2014; DUBOC, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2014; PEGGUA; BORELLI, 2011; SILVESTRE, 2015; CHAGURI; TONELLI, 2013; BRASIL, 1996; CELANI, 2000; HÖFLING, 2001); ensino de língua Inglesa para crianças no contexto investigado (ROCHA, 2012; MOITA LOPEZ 2005; TONELLI, 2007; 2013; 2014; DIAS; BROGGI, 2015; MONTEIRO, 2016) e

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep258@uel.br