

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL  
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

Bruna Viedo Kich

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E RE(SIGNIFICAÇÃO)**

Santa Maria, RS  
2022

Bruna Viedo Kich

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E RE(SIGNIFICAÇÃO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lorena Inês Peterini Marquezan

Santa Maria, RS

2022

KICH, BRUNA VIEDO  
O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E RE(SIGNIFICAÇÃO) / BRUNA VIEDO  
KICH.- 2022.  
104 p.; 30 cm

Orientadora: LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2. PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA 3. PESQUISA NARRATIVA I. PETERINI MARQUEZAN ,  
LORENA INÊS II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFEM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, BRUNA VIEDO KICH, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Bruna Viedo Kich**

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E RE(SIGNIFICAÇÃO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de **mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 15 de dezembro de 2022

---

**Lorena Inês Peterini Marquezan, Dr<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Adriana Claudia Martins, Dr<sup>a</sup> (UFN)**

---

**Jorge Luiz da Cunha, Dr (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que passaram pelo meu caminho, dentro e fora das escolas, impulsionaram meu aprender, me desacomodaram das minhas crenças e resignificaram minhas certezas docentes em dúvidas que me movimentaram. Em especial, àqueles que potencializaram esse processo:

À minha família, minha mãe Regina, meu pai Egídio e minhas irmãs Renara e Luciana, que acompanharam como espectadores, incentivadores e participantes indiretos dessa jornada;

Ao Cristiano, pela paciência, força e amor nessa jornada e na partilha dos dias;

Aos professores da minha vida acadêmica já citados nesse trabalho;

À professora Lorena, pela amorosidade, acolhida e incentivo;

Agradeço à minha amiga de uma década (e outras tantas que virão), Eleonora Teixeira, que esteve sempre aqui, mesmo na distância ou no isolamento social;

Aos meus colegas no trabalho e na Universidade, em especial à Daia, revisora, crítica e mulher inspiradora.

Agradeço também à Fabiane Chiappinoto e Adaulton Müller, que agregam meu caminhar com paciência, risadas e escuta afetiva.

Aos professores Adriana Claudia Martins, Jorge Luiz da Cunha e Silvia Maria de Oliveira Pavão por terem aceitado o convite para qualificar esse trabalho.

Agradeço às incertezas das coisas, que nos movimentam, nos deslocam e fazem da gente e dos outros pequenos mundos singulares, não lineares e passíveis de (trans)formações.

## RESUMO

### O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E RE(SIGNIFICAÇÃO)

AUTORA: Bruna Viedo Kich

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lorena Inês Peterini Marquezan

Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa “Gestão Pedagógica e Contextos Educativos – LP2”. Esse estudo intenta responder ao seguinte problema de pesquisa “Como se dá o processo de tornar-se professor/a reconhecido/a professor/a de língua inglesa na trajetória dos professores que atuam na Educação Infantil?. Para isso, tem como objetivo compreender como os professores/as de língua inglesa atuantes na Educação Infantil orientam suas práticas e como essas se consolidam ao longo de suas trajetórias. Como revisão da literatura apresentará os principais marcos legais no ensino de Língua Inglesa no Brasil, estudos acerca da formação de professores de Língua Inglesa atuantes na Educação Infantil e teóricos proeminentes na pesquisa narrativa como Bertaux (2011), Delory Mombberger (2009), Ferraroti (2010), Josso (2004) e Pineau e Le Grand (2011). Como metodologia, configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com o método (auto)biográfico. Utiliza-se de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos que compõem esse estudo foram delimitados através dos seguintes critérios: a) ser professor de língua inglesa, b) atuar na cidade de Santa Maria/RS e c) atuar no contexto da Educação Infantil. Após as entrevistas, que serão analisadas através de apreciação semântica, serão elaboradas categorias de análise e tópicos de elementos categoriais. Os dados qualitativos foram analisados com o auxílio do software *Nvivo*, e agrupados em códigos principais e subcódigos, considerando as recorrências do discurso. Os três códigos principais são: Gênese Pessoal (considerando suas experiências como estudantes da Educação Básica e da Universidade e suas experiências docentes, com o foco em tudo que lhes diz respeito acerca de suas vivências e as suas subjetividades); Atravessamentos (pensando na docência como seus meandros e situações que lhes atravessaram e de alguma forma foram percebidas ou sentidas como uma barreira ou dificuldade) e Elã Profissional (vivências e percepções do que traz conforto docente e contribui para dar sentido à prática cotidiana). Nos resultados, percebeu-se que nem todos os sujeitos que compõem o corpus dessa pesquisa se mostram preparados profissional para o exercício da função, e que o movimento de sentir-se apto à ela está relacionando a experiência e a formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Professor de Língua Inglesa. Pesquisa narrativa.

## ABSTRACT

### THE ENGLISH TEACHER AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NARRATIVES OF FORMATION AND (RE)SIGNIFICATION

AUTHOR: Bruna Viedo Kich

ADVISOR: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lorena Inês Peterini Marquezan

This research project was developed in the Post-Graduate Program in Public Policies and School Management – Professional master's degree at the Federal University of Santa Maria, in the research line "Pedagogical Management and Educational Contexts". This study aims to answer the following research problem "How the process of becoming and recognizing oneself as a teacher is constructed in the path of English teachers who act in preschool education?". It aims to understand how English teachers who act at the preschool level guide their practices and how they consolidate them along their trajectories. As literature review, it will present the main legal policies of teaching English in Brazil, studies about the formation of English teachers who act at the preschool level, and prominent theoreticians in the narrative research field, such as Bertaux (2011), Delory Mombberger (2009), Ferraroti (2010), Josso (2004) e Pineau and Le Grand (2011). The methodology is composed of qualitative research, developed by the (auto)biographical method. It utilized documental research, bibliographical research, and semi-structured interviews. The subjects that will compose this study were delimited by the following criteria: a) be an English teacher; b) teach in Santa Maria/RS; c) work at the preschool level. After the interviews, which will be analyzed by semantics appreciation, categories of analysis and topics of category elements will be constructed. Qualitative data were analyzed using the *Nvivo* software, and grouped into main codes and sub codes, considering the recurrences of the speech. The three main codes are: *Personal Genesis* (considering their experiences in Elementary, Middle, and High school, and college students and their teaching experiences, focusing on everything that concerns them about their experiences and their subjectivities); *Crossings* (thinking of teaching as its intricacies and situations that crossed them and were somehow perceived or felt as a barrier or difficulty) and Professional Elan (experiences and perceptions of what brings teacher comfort and contributes to giving meaning to everyday practice). In the results, it was noticed that not all the subjects that participated on this research are professionally prepared for the exercise of the function, and that the movement of feeling able to do it is relating experience and training.

**Keywords:** Teachers' formation. English teachers. Narrative research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das instituições de ensino privado na cidade de Santa Maria. Dados informados pelas escolas em fevereiro de 2021. ....	31
Figura 2 – Linha do tempo sobre os principais marcos temporais do Ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	44
Figura 3 – Áreas das produções que compõem os resultados encontrados.....	52
Figura 4 – Capa do podcast .....	88
Figura 5 – Capa do Quadro Cafezinho - 15 minutos de informação. ....	90
Figura 6 – Representação do Quadro Jaleco e Giz - Conversa com quem entende do assunto.....	90
Figura 7 – Processos de Criação do Produto.....	91



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Design da pesquisa .....	29
Quadro 2 – Quadro de professores de inglês atuantes na rede privada de Santa Maria. .....	31
Quadro 3 – Levantamento de Pesquisas sobre a formação de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil brasileira nos últimos vinte anos. ....	47
Quadro 4 – Síntese dos pontos convergentes nos resultados e discussões das pesquisas levantadas.....	53
Quadro 5 – Desenho da análise narrativa.....	61
Quadro 6 – Síntese da formação acadêmica e profissional das participantes do estudo. .....	71
Quadro 7 – Sumário dos episódios gravados.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCNIF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LAEL	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEB	Secretaria de Educação Básica
TFG	Trabalho Final de Graduação
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: O RUÍDO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PRELÚDIO PARA UMA HISTÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>SER PROFESSOR(A) DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS METODOLÓGICOS, ANGÚSTIAS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>26</b>
3.1	DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	30
3.2	AS ENTREVISTAS .....	31
3.2.1	Condições das entrevistas: a narrativa docente.....	31
3.2.2	Transcrição das entrevistas.....	32
3.2.3	Elaboração dos códigos de análise .....	32
3.2.4	Roteiro de tópicos-guia para as entrevistas.....	32
<b>4</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>34</b>
4.1	O ENSINO DE INGLÊS: UMA BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	34
4.2	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	45
4.3	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO PROCESSO FORMATIVO .....	54
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>61</b>
5.1	GÊNESE PESSOAL .....	61
5.2	ATRAVESSAMENTOS .....	72
5.3	ELÃ PROFSSIONAL .....	80
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>7</b>	<b>PRODUTO DA DISSERTAÇÃO: O RUÍDO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE A — TERMO DE ESCLARECIMENTO .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE B — TERMO DE ACEITO .....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOL.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO: O RUÍDO PEDAGÓGICO

*Professora, esse ruído na sua aula é pedagógico?  
O ruído estava ali, persistente. Talvez até contra a minha vontade.  
Não soube o que responder, talvez eu nunca saiba.  
Mas eu sabia que a minha formação como educadora estava cheia de incertezas, de ruídos.*

Falar um idioma estrangeiro, preferencialmente o inglês, tornou-se uma condição para várias vagas no mercado de trabalho e na pesquisa acadêmica. Mas, nem sempre foi assim: gerações anteriores se debruçaram em gramáticas de latim e francês. Só no nosso país, mais de 200 línguas são faladas, além da nossa língua materna, o português. A expansão econômica da classe C na primeira década dos anos 2000, somado ao movimento de globalização e ao poder econômico e político conquistado pelos Estados Unidos (MEGALE, 2012) ampliou a procura por cursos de idiomas. Não obstante, as instituições privadas do ensino básico também acompanharam esse movimento e começaram a ofertar o ensino de inglês cada vez mais cedo na Educação Infantil. Na cidade de Santa Maria/RS são 15 escolas privadas (com mais de 20 professores de inglês atuantes na Educação Infantil, dados levantados pela autora), além das escolas de Educação Infantil, há ainda as creches e cursos de idiomas, não contabilizados nesta pesquisa. Percebendo esse movimento de expansão, o Ministério da Educação aprova em 9 de julho de 2020, o parecer CNE/CEB nº 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue “com o objetivo de analisar, propor e normatizar as Escolas Bilíngues e as Escolas Internacionais no Brasil” (BRASIL, 2020, p. 2)

A crescente demanda e o surgimento de políticas públicas voltadas para a área, leva a crer que cada vez mais professores atuarão no ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças que estão, muitas vezes, saindo do núcleo familiar e sendo apresentadas à escola pela primeira vez. No entanto, há uma ausência de legislação para prever a formação daqueles que estarão à frente dessa empreitada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a oferta obrigatória de língua estrangeira apenas no sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), e sendo esse um documento de caráter normativo que define aprendizagem em cada nível de ensino, o processo de formação de professores através dos currículos nas universidades não contempla a infância, sua singularidade e seu processo de desenvolvimento.

Enquanto professora de inglês atuante na Educação Infantil, nutri um sentimento de necessidade de formação para compreender melhor a criança e a infância, e, também, percebi esse movimento em outros colegas. Constatei, então, uma formação ruidosa. Nesse estudo, intento responder ao seguinte questionamento: *Como se dá o processo de tornar-se professor/a reconhecer-se professor/a de língua inglesa na trajetória dos professores que atuam na Educação Infantil?*

Logo, guiada por essa pergunta de pesquisa, esse estudo tem como **objetivo geral**: compreender como os professores/as de língua inglesa atuantes na Educação Infantil orientam suas práticas e como essas se consolidam ao longo de suas trajetórias. Para isso, é necessário compreender três **objetivos específicos**: compreender os significados que esses sujeitos atribuem as suas atuações na Educação Infantil, elucidar como esses significados são atravessados pelas políticas públicas previstas ou, ainda, pela ausência delas, e como eles traçam o delinear das suas práticas a partir desses movimentos, e verificar a necessidade ou existência de saberes específicos que podem contribuir na formação dos professores de inglês como língua adicional na Educação Infantil.

Na crença que só se pode agir localmente através das vozes daqueles que estão em face de cada processo, vejo a necessidade de melhor compreender esses profissionais, seus processos formativos, desafios e compreensão desse nível de ensino. Tal fato, levou esse trabalho a ter seus dados coletados através de narrativas (auto)biográficas.

Justifico esse trabalho pelos quatro fatores mencionados anteriormente: a percepção da lacuna formativa, a ausência de políticas públicas que orientem o trabalho, a emergência do ensino de inglês cada vez mais cedo nas escolas e na crença de que não se pode apenas “ensinar inglês”, sem participar do organismo escolar e compreender seus propósitos em cada nível, quais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se espera de cada nível. Essa é uma vivência imbricada ao que somos e ao que vivemos, assim como postula Marquezan (2015, p. 19):

Muitas vezes os nossos discursos estão permeados pela importância da busca do saber sempre inacabado, mas a prática não é coerente. Acredito que as nossas buscas devem ser coerentes; que a formação continuada, mediante cursos de qualificação, amplia os dispositivos de mediação na constituição da subjetividade, tanto no processo de formação pessoal como profissional. Os professores que buscam formação contínua evidenciam mudanças significativas na maneira de olhar, escutar, sentir e viver.

Assim, em uma busca por mim mesma através do outro e pelo outro através de mim, organizo<sup>1</sup> esse texto em: *Ruído Pedagógico*, esta seção introdutória que leva o título de uma pergunta que provocou uma inquietação sobre a minha capacidade docente e conseqüentemente me movimentou a compreender melhor o meu processo formativo e conseqüentemente de outros/as colegas.

*Prelúdio para uma história (auto) biográfica*, uma narrativa pessoal e profissional que conta os caminhos que percorri e que me apontaram a necessidade dessa pesquisa, *Ser professor(a) de inglês na Educação Infantil: caminhos metodológicos, angústias e possibilidades*, onde apresento a metodologia utilizada, os eixos teóricos, os sujeitos de pesquisa e, também suas fontes e instrumentos.

As três subseções que compõem a revisão de literatura: *O ensino de inglês: uma breve história das políticas públicas*, onde exponho a trajetória da língua inglesa no ensino regular para compreender como surge o ensino de inglês no Brasil e quais documentos regulamentam e orientam a sua prática; *Narrativas (auto)biográficas e a formação do professor*, uma discussão entre nove dissertações de mestrado da áreas de linguística, psicologia e educação, produzidas entre os anos de 2001 e 2019 que corresponderam a uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quando buscadas as palavras-chave “ensino de inglês” e “Educação Infantil”.

Ainda, *Narrativas (auto)biográficas no processo formativo*; apontamentos sobre a importância da pesquisa narrativa como forma de representar um determinado recorte político/geográfico/social; a relação da temporalidade na construção narrativa, as tentativas de reprodução do real através da linguagem e a sua relevância no processo formativo docente.

O capítulo *Análise das Narrativas*, apresenta em subtítulos os três códigos principais provenientes da análise de dados: *Gênese Pessoal* (destinado as narrativas de memórias das participantes sobre a sua vida escolar antes de se tornarem professoras); *Atravessamentos* (sobre as adversidades do fazer pedagógico), e *Elã Profissional* (todos os eventos que trazem sentido e conforto para a prática docente).

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um texto que traz a construção dos dados através de narrativas autobiográficas, em determinados trechos usarei a primeira pessoa do singular, por compreender que busco interligar meu eu docente junto as narrativas coletadas.

Em Considerações Finais, estão reunidos os resultados e discussões dos dados encontrados em cada código analisado. Por fim, o capítulo 7 apresenta o produto dessa dissertação.

## 2 PRELÚDIO PARA UMA HISTÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA

Quando Caetano Veloso compôs a música Reconvexo para a sua irmã, Maria Bethânia, fez um trocadilho com “as lentes” pelas quais as pessoas veem o mundo: o côncavo, aquele que está dentro de um círculo. Ou seja, tem sua superfície refletora na face interna, vê as coisas pelas quais transita e tem pertencimento. E o convexo, aquele cuja superfície refletora está na parte externa, logo um sujeito fora do círculo que vê as coisas do interior.

Demorei muito tempo, e devo também ter escapado de várias aulas de física, para compreender o significado do verso. Hoje, depois de ter escutado essa música centenas de vezes, quiçá milhares, penso que todos os educadores no exercício da alteridade necessário para exercer a profissão jamais serão “convexos se não forem côncavos”. Em outras palavras, olho para mim, para o meu pertencimento, para aquilo que me rodeia e me compõe e depois saio de mim e olho para o outro, outros pertencimentos, aquilo que não me rodeia e (ainda) não me compõe. Com assertividade, afirmo que esse movimento é ininterrupto: olho a mim para olhar o outro, e olho o outro para olhar para mim. Nesse jogo de luzes e sombras, brinco com as experiências e vou compondo - a mim e a prática pedagógica.

Assim começo a tessitura desse memorial sobre quem sou, por quem fui parida, não apenas a luz do parto, mas também os vários partos da trajetória: primeiro emprego, academia, todas aquelas experiências que forjam o sujeito e que constroem o si através do outro, o côncavo e o convexo: “Ao reconhecemos o Outro na nossa trajetória, também nos vemos, tomamos consciência de quem somos. Portanto é o Outro que nos instiga a ver de um lugar único” (MARTINS, 2014, p. 227).

Para isso, creio necessário escrever e narrar sobre mim, e só assim posso constituir a narrativa do outro. Conforme aponta Ricoeur (1991, p.138) só se pode “preencher uma grande lacuna referente à questão da identidade pessoal que só se pode articular na dimensão temporal da existência humana”.

Estou aqui. Existo. Escrever eterniza na grafia a cidadania de alguém, como se o papel e a caneta validassem quem ou o que somos. Por isso, para mim é tão cara a escrita e, por isso, também narro aqui primeiro sobre mim e depois sobre outros/as professores/as. Escrever sempre fez parte de mim, mas a tessitura das palavras tomou outros rumos enquanto me constituo como sujeito. Estou, portanto, “com as mãos atadas pelo que hoje sou condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar



um passado que re-faço, re-construo, re-penso, com as imagens e ideias de hoje” (SOARES, 2001, p.40).

Assim, aqui vão as palavras de uma mulher, feminista, esquerdista, pós-graduada, plurilíngue, amante dos livros, professora, amante da música brasileira e das histórias de vida. Sou muitas Brunas em uma só. Quando comecei a escrever, ainda na infância, e depois a participar de publicações na adolescência, não sabia o que eram exatamente as histórias de vida ou narrativas (auto) biográficas, cerne dessa escrita acadêmica. Narro aqui, a minha história, que culminou na minha busca formativa (profissional e pessoal) ao ingressar no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Deste modo, faço minha história para agir, compreender e me emancipar e também para ter acesso a minha construção, a minha gênese pessoal (PINEAU & LE GRANDE, 2011).

Nasci no ano de 1993, em São Gabriel, cidade do Centro-Oeste gaúcho. Sou a mais nova de três irmãs, e fruto do segundo casamento do meu pai. Sou a primeira pessoa da minha família imediata a frequentar a universidade federal e a pós-graduação. Sempre gostei da leitura e da escrita, e do silêncio que a madrugada provoca para essas atividades. Criança coruja, sempre dormi tarde e acordei mais tarde ainda. Frequentei a mesma escola da minha irmã - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Pedro Nunes, durante os anos de 1998 e 2009. Foi uma educação pública de qualidade, percebo hoje quando olho para trás.

Na época, a imaturidade não me permitia ver o quanto a educação pública se distancia da privada. Tivemos tudo com qualidade: merenda, espaço, quadra de esportes, ginásio fechado, pracinha, campo de futebol, quadra de areia, sala multimídia, laboratório de ciências, livros didáticos e biblioteca. Hoje percebo a dificuldade dos professores em conseguir cópias e manejar turmas com quase quarenta alunos. Ao final da quinta série, já havia lido todos os livros que estavam na biblioteca para a minha idade, foi então que quis começar a ler peças de teatro. Eu havia recebido um exemplar do programa “Literatura em Minha Casa”, do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), executado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento em Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC).

Levei para casa cinco obras, entre elas Pluft, o Fantasminha, de Maria Clara Machado. Neste momento, percebi adorar o teatro e a fluidez de um texto que narra pelo diálogo. Foi um passo até eu conseguir ler outra peça de teatro, dessa vez li A

gota d'água, um texto de Chico Buarque e Paulo Pontes, escondida na biblioteca, uma literatura desaprovada para a minha idade. Anos depois, na Faculdade de Letras Inglês, eu revisitaria aquela obra. Hoje, nesse passado que parece tão mais distante do que realmente é, lembro de Ricoeur (2017, p.138) “é nessa memória mediante que coincidem o reconhecimento das imagens do passado e o reconhecimento de si mesmo”, e percebo que a minha narrativa aponta na minha memória, traços de quem eu já fui e alguns traços que nem lembrava mais terem estado comigo.

Em 2012 eu ingressei no curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nessa cidade, que me acolhe até hoje, convivi com matemáticos, físicos, artistas plásticos, cantores e instrumentistas. Aqui eu fui ao cinema pela primeira vez e estudei coisas muito distantes da minha realidade, como francês, alemão, grego e latim. Sou muito do que sou hoje, graças ao ensino público de qualidade. O curso de Letras é o meu não-lugar: não estou mais presente com a integralidade dos linguistas e dos literatas, mas essa foi uma formação crucial para o meu acadêmico que fui inserida: além da ampla gama de idiomas estudados, tive uma breve formação histórica, uma ampla formação cultural e trago ainda comigo, o rigor científico dos textos acadêmicos.

Embora, vasta a formação, o curso de Letras me pôs em dois extremos: com a quantidade de leitura prevista, as minhas leituras extras caíram de três livros por semana a livros apenas nas férias, mas me apresentou uma infinidade de leituras que me fazia esperar ansiosamente por cada aula de literatura. Eram as literaturas de cunho modernista, datadas do final do século XIX e do século XX que me deixavam mais ansiosa: personagens redondos, cheio de virtudes, mas também cheio de falhas, finais inacabados. Não somos todos assim? Cândido (1979, p.178) postula que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza que explica inclusive seu papel contraditório, mas humanizador - talvez humanizador porque contraditório”. Esse texto do Cândido, chegou às minhas mãos ao final do curso de Letras quando eu questionava o meu Trabalho de Final de Graduação (TFG) e sua aplicabilidade enquanto fazia o Estágio Supervisionado em Letras.

Como todas as nossas histórias e a forma como as contamos são importantes, ou seja, “se desenrolam em uma grande sequência de pequenos relatos, que encadeados, produzem um romance, que transpassa boa parte das nossas histórias” (OLIVEIRA & MIORANDO, 2020, p.345), rememoro minha trajetória profissional. Na busca por fatos já esquecidos, conversando com amigos, procurando fotos antigas e

documentos escritos para a formação. Não preciso dizer que tamanho o meu apreço desde cedo pela leitura e escrita, encaminhei meu Trabalho Final de Graduação para a área da Literatura. Foi uma escolha difícil? Não, o caminho estava traçado já havia alguns semestres.

Naquele ano onde tudo começou, 2012, no segundo semestre de graduação, conheci a professora Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Lenz Vianna, em uma entrevista para a tutoria do Projeto de Línguas e Extensão - PROLETRAS. Aprovada, comecei a tutoria de inglês para universitários no mesmo semestre. Após um ano de trabalho juntas, a professora me ofereceu uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para que eu começasse os estudos em Literatura no projeto “Literatura e Comparatismo: outras vozes, outras metáforas”. Compareci à sala da querida professora Veroca, e ela me deu um livro com vários contos de escritoras modernistas e disse: “Lê, escolhe uma autora e começaremos”.

Escolhi uma autora neozelandesa chamada Katherine Mansfield, e durante os estudos - que culminaram na apresentação do meu TFG, descobri que a autora mantinha diários com relatos pessoais e datas de suas publicações. Comprei os diários e comecei a traçar informações. Foi então, meu primeiro contato com a escrita confessional. Naquela época, nada mais me interessava além dos jogos de palavras, a brincadeira sutil de perceber as entranhas de cada sentença, verbal e escrita:

A linguagem deixava de servir apenas para comunicar, informar, dar notícias de maneira impessoal. E passava a expressar, manifestar mundos que impressionam de dentro para fora, enquanto se narra um fato ou conta uma história. E ia ficando muito sensível às coisas ditas e ouvidas, dentro do convívio cotidiano, descobrindo significados em tudo, como se padecesse de uma doença sem cura, e enxergasse sentidos escondidos, onde os outros só viam transparências. Analogamente, ia escolhendo melhor suas palavras nas conversas [...] Podia até parecer meio paranóico, mas era uma questão de sensibilidade exagerada, percepção aguda voltada para as palavras” (MACHADO, 2005, p.171)

Quando comecei no Estágio Supervisionado em Letras, no Instituto Educacional Padre Caetano, a escrita confessional da Mansfield, começou a me desafiar. Os textos da autora sempre apontam uma assimetria social, mas ali na escola eu não estava lendo, estava vivendo a assimetria social e o contorno dessa obra, tomou outra vertente para mim. Vivi o estágio no seu ápice, me integrei à comunidade e passei a compreender, na prática, o sentido de inclusão social que estava apenas previsto na teoria.

Na mesma época, me desliguei de um curso de idiomas que lecionava durante as noites e nas sextas à tarde para um público universitário de classe média alta. Com a professora orientadora do estágio, Dr<sup>a</sup> Adriana Cláudia Martins, redescobri outras formas de escrita confessional: os Diários de Classe. Foi através dela que reli Freire e Marx, e li pela primeira vez Bakhtin, Vygotsky, Zabalza e Nóvoa. Assim, a pesquisa em Letras e a pesquisa em Educação foram cruzando o meu caminho, através da palavra e assim, eu ia constituindo o meu Ser Docente, naquilo que Delory-Momberger (2014, p. 43) chamou de invenção de si:

Sobre esses caminhos múltiplos e diversos dessa grande narrativa da condição singular do humano, as formas, os gêneros, os registros sucedem-se, cruzam-se, interpretam-se, misturando ficção e história, o sagrado e o profano, o popular e o aristocrático, o lírico e o prosaico: o romance, a biografia, a correspondência, o ensaio filosófico, a crônica serão solicitados ao mesmo título que os ensaios autobiográficos - diários, memórias, confissões - que não são mais que um caso particular da figura que o ser humano constrói de si mesmo através do ato de sua palavra.

E no ato da palavra, iam se constituindo, as narrativas e eu. Pois o exercício proposto em cada aula, depois do estágio de observação ou prático, era escrever um Diário relacionando com as leituras da disciplina. Dispostos em um círculo, íamos nós, todos estudantes e a professora, lendo as impressões sobre cada momento e comentando, lamentando ou rindo com os colegas. Voltando as minhas escritas da época, encontro esse trecho:

*Santa Maria, 22 de maio de 2015.*

*Pouco a pouco percebo que a proposta da criação de diários de classe feitas pela Adri, desperta em mim a paixão já adormecida: a escrita. E quando escrevo também meus diários de classe escrevo também romanticamente: pois o amor é a força da vida que rege cada molécula do nosso corpo. Nasce aqui um novo momento: da escrita confessional que me compõe, mas que também me organiza. Nasce uma escrita cheia de sonhos, frustrações e esperanças, porque as personagens são reais. São alunos reais. São feitos de carne, de urgências e de poesias. Não foram moldados por mim, já não sou narradora onisciente. Cabe a mim apenas o traço estilista da escrita que mesmo com nenhuma estética ganha autonomia pelo fato de obedecer ao que criou toda a história da literatura: a necessidade do ser humano de contar histórias e estórias.*

Ao final do ano de 2015, trabalhando em outro curso de idiomas, graduei sabendo que não queria seguir naquele momento o Mestrado em Estudos Literários -

um caminho que eu havia percorrido com estudos e publicações na área. Não sentia que os estudos culturais dialogavam com o lugar onde eu havia me encontrado como professora. Também, não me sentia pronta para o Mestrado em Educação. Por ter atuado apenas em cursos de idiomas, de alguma forma me sentia “menos professora” ou uma “professora menor”. Essa reflexão durante o percurso formativo, chamada por Josso (2010, p. 67) de dupla lógica aponta para um espaço que gostaria de ocupar (um mestrado mais próximo da área da educação) e o que parecia ser necessário para que eu galgar esse posto (experiência profissional):

individualidade que procura exprimir-se e da coletividade que exige em nome de normas e que impõe em nome de regras do jogo, mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que ele acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio.

Entretanto, apenas em 2018, atuando em uma escola particular pela primeira vez, que vi possibilidade - também incentivada pela Adri - no curso de Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria. Escrevi um projeto sobre a inclusão na região centro-oeste de Santa Maria, onde havia feito estágio, relacionando o corpus com histórias de vida e entrevistas aos gestores. Desses cacos, fui construindo minha trajetória e deixando o meu Ser pavimentar a minha estrada profissional. Percebi que me faltavam formações na área da educação e realizei a seleção. As inquietações do meu estágio obrigatório ainda estavam latentes. *O que é inclusão? Como incluir? Reconhecer a inclusão como fato apaga dissimilitudes?*

Fui aprovada e não tinha escolhido um(a) orientador(a), tampouco estava próxima de um grupo de pesquisa. Recordo, então, minha participação no *Congresso Internacional de Memória e Educação: Narrativas (auto)biográficas*, quando apresentada ao *Grupo de Estudos Memória e Educação – Povo de Clio*. Começo, aqui, a dar continuidade à pesquisa, agora sob a orientação do professor Dr. Jorge Luiz da Cunha. No caminho percorrido durante as entrevistas, pautaram-se discursos fluidos e silêncios, que com algum receio e coragem, fui analisando dentro do que cabia a mim e deixando que o futuro leitor também fizesse a sua análise. Ferraroti (2014, p.37) nos diz “Subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”. Dessa forma, não pude encontrar certezas, mas pude tatear à vontade em busca delas.

Contudo, fui ao passo que ofegante, significando e ressignificando a pesquisa, e finalmente, com Ricouer (2017) compreendi o sentido de capacidade para agregá-lo ao meu estudo. Ora, se o termo inclusão vinculado às políticas públicas nacionais reduz o termo aos que não gozam de capacidades cognitivas e físicas, qual termo usar aos que têm os seus direitos negados e uma existência privada de dignidade? Acho que essa foi a primeira vez que presenciei um fato no estágio. Para compreender essa questão, preciso retornar à família da qual pertenço e à escrita dos meus diários de classe, durante o estágio obrigatório do curso de Letras.

Meu pai vem de uma família de origem alemã e tem oito irmãos e irmãs. Egidio foi o filho mais novo. Estudou até a segunda série e foi ajudar os pais no trabalho. Circulou por fazendas, trabalhou na barca e foi caminheiro. Assumiu uma empresa de transportes e alguns dizem que deu sorte na vida, outros que trabalhou duro. Eu, sinceramente, não sei. Vi que trabalhou duro, acho que também teve sorte. Mas o fato foi que eu cresci ouvindo que ele não tinha nenhum calçado aos sete anos, que não dava para escolher o que comer, que estudar era importante. Cresci vendo e ajudando em mudanças de pessoas que perderam tudo em enchente ou que estavam prestes a isso e a compreender que algumas crianças não têm brinquedo, comida gostosa e refrigerante. O ponto central: sempre soube da existência da miséria, sempre estive face a ela, frente a essas situações. Apesar de alguns problemas financeiros, nunca fomos miseráveis e vivíamos acima da média da população.

Embora isso, nunca, ninguém da família deixava de engolir seco ou correr uma lágrima quando nos deparamos com a fome ou qualquer ausência de condições básicas de vida. Mesmo depois de muito tempo, quando meu pai deu os primeiros sinais dos esquecimentos da idade, continuávamos sofrendo junto e em silêncio. Ele nunca falou nada, mas eu sabia que havia ali um batimento de um coração apertado. Nunca nos acostumamos a viver encontrando a miséria estampada no rosto de gente. Foi durante o estágio, entretanto, que precisei respirar fundo e engolir seco várias vezes, para ir acostumando-se:

*Santa Maria, 12 de agosto de 2015.*

*Meu pai é um homem de quase 70 anos e uma figura masculina muito importante na minha vida. Com as nossas diferenças, aprendemos, às vezes amigavelmente e às vezes não, o respeito pelo outro. Foi ele quem me ensinou as práticas sociais de doação e caridade que pratico hoje ainda na Federação Espírita, embora com menos engajamento, visto ao tempo. Foi esse homem, que sabendo*

*escrever pouco dada a evasão escolar, incentivou e admirou a minha escolha pela docência, investindo em mim, não apenas valores materiais, mas valores morais que eu levei comigo nessa jornada. Dentre eles estão: “Para com essa bobagem de passar com média por tudo, ano que vem tem de novo”, “alemão é difícil, mas mais difícil é lidar com trinta pessoas diferentes na mesma sala e isso tu já faz” e “não anda mal arrumada minha filha, por que daí os alunos vão achar que tu não te importa com eles”. O seu Egídio há tempo vem mostrando as marcas que idade provoca no sistema neurológico e raramente me telefona, porque como eu falo com a minha mãe diariamente, ele geralmente fica do lado e escuta a conversa gritando comentários que ele quer que eu escute. Uns dias atrás, ele me ligou empolgadíssimo para contar que tinha comprado várias caixas de cerveja e tinha planos de ir para o Uruguai comprar uísque para o aniversário (que é só em outubro, mas meu pai é uma pessoa muito ansiosa) e que parece que esse ano vai contar com a atração artística de um gaiteiro. No meio da conversa ele diz:*

*- Minha filha, comprei 30 pares de luvas.*

*No momento me preocupei, achei que era um momento senil meio definitivo. Quem é que compra 30 pares de luva? Mesmo com medo da resposta, questionei:*

*- Pai, o que tu vai (sic) fazer com 30 pares de luvas?*

*- Pros teus alunos, minha filha! Esses dias tu comentou (sic) que às vezes eles sentem frio.*

*Meu pai continua a mesma pessoa de sempre. Eu contei essa história para minha mãe e como ele estava olhando jornal e não falou nada, achei que não tinha prestado atenção. Um dos poucos dias frios que fizeram esse ano, cheguei na aula e comecei a abrir as janelas. A turma começou a reclamar e eu expliquei: “Por causa da gripe, pessoal”. Foi quando a Fran me interrompeu e falou: “É professora, mas a senhora está usando um casaco”.*

Compreendi, nesses e em outros momentos que viver à cara da experiência, não basta: precisamos nos apropriar dela, reconhecê-la, e então significá-la. O conceito de capacidade, permitiu significar várias das minhas indagações, nas quais me perguntava que ironia era essa que separava seres humanos tão próximos em inteligência e vicissitudes, entre oportunidades distribuídas de forma desigual. Será que poderíamos chamar de inclusão, o movimento de reintegração de alguém à sociedade depois de ter vivido por tanto tempo à margem dela? Quando Ricouer

(2017) retoma o conceito da economia, meu projeto arruma um eixo, submerge a questão do estágio e do meu pai e então me coloco em uma outra rotatividade.

Ao final da especialização, eu estava exausta. Havia algo entre início naquela escola da Vila Lúcia, e o que eu tinha me tornado como educadora. Uma lacuna muito grande a ser preenchida na minha formação como sujeito. Fui refazendo meus passos e lembrando que o ser humano é um “universo singular” (FERRAROTI, 2014), e voltei aos meus diários pessoais em leituras, como forma de compreender os caminhos paralelos pelos quais havia traçado: olhar para dentro para poder olhar para fora, e olhar de fora, para compreender o que está dentro.

Percebi que estava imersa na Educação Infantil, tentando reviver uma realidade profissional da qual eu não fazia mais parte. A rede privada possui, é lógico, vários privilégios e demandas muito distantes da educação pública. Mas a educação e a escola não são homogêneas: são práticas diversas para microcosmos específicos que necessitam de demandas ainda mais específicas.

Distingo que isso me distancia da proposta da inclusão, pois não estou mais inserida naquele contexto de estágio. Agora, atuo em escolas de idiomas e em escolas regulares da rede privada. Em ambas, trabalho com a Educação Infantil. E me pego transitando nesses não lugares, onde atuo no limiar do ensino de línguas e da Educação Infantil. Comecei a ver o processo de uma outra maneira, como se o passado tivesse finalmente ficado para trás e eu estivesse imersa apenas no presente.

No presente, não sou mais estagiária, reconheci o chão da escola como gostaria e atuo hoje na Educação Infantil. Assumo que “o passado é contemporâneo do presente que ele foi” (RICOEUR, 2017, p. 138), e percebo que os caminhos que trilhei até aqui fizeram de mim, a educadora e mulher que sou. Mas é preciso continuar caminhando, levando a bagagem cultural e científica que fui angariando no decorrer desse tempo. Trânsito nesse texto entre presente e passado, buscando na memória não o tempo Chronos, nosso tempo da hora-relógio, mas o *Kairós*, onde afetos, amorosidades, agonias e decepções despertam a catarse de quem busca o seu lugar como narrador e personagem:

o presente do narrador e os acontecimentos que ele relata, entre o eu que escreve e o eu que foi, mostra que a ruptura declarada é anulada pelo sentimento de uma continuidade entre o ser presente e o ser passado, e que este é o do ser presente da escritura, recomposto por inteiro, que busca em Deus o mistério de sua própria identidade [...] no presente de uma palavra implicada e de uma relação singular com a divindade, o questionamento cuja



existência mesma parecia pressupor a resposta “Eu continuo para mim mesmo um enigma” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.47)

Coloquei grande parte das minhas energias em um processo distanciado: o contexto de estágio. E sufoquei angústias presentes: ao sair de uma instituição onde só trabalhava com jovens adultos e começar a trabalhar com crianças, perdi o prumo e entrei num processo de silenciamento das minhas agonias. Ser professora para crianças não me desafiou no uso e ensino da língua propriamente dita, mas no compreender o processo formativo que alimenta tanto nas políticas públicas quanto no desenvolvimento infantil. Desconhecia todos os processos. Estava ali por inteiro, afetiva e intuitiva, ou seja, “quando não se sabe o que fazer, ama-se” (FONTANA, 2010, p. 23), mas a intuição não basta ao fazer docente: precisamos nos imbuir do que rege o nosso trabalho. Só assim, é possível um fazer pedagógico comprometido, consciente e de qualidade, evitando assim, a ausência de profissionalismo.

Ao longo desses anos, busquei muita informação para trabalhar com crianças: alfabetização, aquisição de segunda língua, uso de tecnologias e ludicidade, mas o fiz no modo automático. Vivi sufocos, agonias e despreparos no exercício da minha função. Continuei à deriva nesse processo (auto) formativo, e buscando algo que não sabia bem o que era. Conhecendo o processo de ser criança, a singularidade de cada aluno, mas também as fases do desenvolvimento e novas formas de ensinar inglês para cada faixa etária. Algumas vezes erre e outras tantas acertei, em virtude do meu processo formativo. Era necessário para o meu viver pedagógico. Então fui buscando, me adaptando, crescendo, olhando para o que era preciso e para o que era considerado desnecessário, cada criança e cada família com os seus detalhes, suas necessidades, suas formas de viver, conviver, existir e aprender singulares. E, assim, constitui-me docente na Educação Infantil: talhada pelas minhas agonias e estudos, mas também pelas gestões pedagógicas de cada escola onde trabalhei, por cada criança que passou pela minha sala de aula e por cada família que questionou, elogiou, acolheu ou duvidou da proposta. No ensino e na escola não deve, ou não deveria existir resposta certa. O ensinar é único. O aprender, mais ainda.

Agora, no meu grupo de professores, eu sou a professora com mais tempo de serviço no ensino de línguas para crianças. E, quando, solicitada por conselho ou sugestão, pergunto-me se estou mesmo apta a isso. Reconheço-me nos olhares aflitos dos colegas recém-chegados a este mundo da infância, ressignifico a minha experiência, pensando sobre os lugares pelos quais passei, as teorias que aprendi e

pude pôr em prática e as leituras e discussões no programa de especialização e no grupo de pesquisa. Como poderia eu continuar contribuindo de forma efetiva? Assim, nasce a proposta de pesquisa e escrita desse projeto de dissertação. Uma busca do eu professora para o meu eu sujeito. Um encontro de quem vive em busca da apropriação do seu significar, sempre maleável, mutável, torto, côncavo e convexo.

Compreendi, nesses e em outros momentos, que viver à cara da experiência, não basta: precisamos nos apropriar dela, reconhecê-la e, então, significá-la. Na nossa existência, cada um encontra uma maneira de significar: uns vão à terapia, outros se encontram na música, pintura ou teatro, outros convivem com os mais variados hobbies, não necessariamente ligados às artes. Os mais ousados e engajados, juntam-se a uma causa social. Eu, como nunca fui boa oradora, escrevo. Escrever ajuda a organizar os meus pensamentos, quando tiro do campo das ideias para a semântica. Reorganizo-me para significar e quando significo os outros, ressignifico no exercício da alteridade. Ouço o outro e ouço a mim e só assim posso continuar respirando. Do contrário, sufocaria. Quando os dias são apertados e tenho pouco tempo para significar ao som do teclado do computador, engulo seco, para não sufocar. Hoje, ainda preciso continuar ouvindo, escrevendo, ressignificando. Só assim, no entendimento da formação profissional e compreendendo os aspectos e caminhos que me fizeram o que sou, é que poderia continuar livre. A compreensão dos nossos processos e acesso ao conhecimento, seja ele acadêmico, literário ou sobre si mesmo, é o que nos torna livres.

Quando, na vida ou nessa escritura, pensei em ter deixado algo de lado, ter saído do controle da situação, parecia ter perdido o prumo, ou me sentia presa ou amarrada, recordava o “diálogo” entre Arendt e Ricoeur (RICOEUR, 1995, p.442 apud ARFUCH, 2010 p.115) “Quem fez tal ação? Quem foi o autor?: resposta que não pode ser senão narrativa, no sentido forte que lhe outorgou Hannah Arendt: responder quem supõe contar a história de uma vida”. Num breve instante, respiro fundo. E compreendo: pouco posso contar sobre mim, mas é importante continuar. Mal posso contar sobre os outros, mas é necessário prosseguir. Por quê? Para não sufocar, dentro do que é recôncavo, ou me perder aí fora sem olhar para dentro, naquilo que é convexo.

### 3 SER PROFESSOR(A) DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS METODOLÓGICOS, ANGÚSTIAS E POSSIBILIDADES

“Há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (GATTI, 2002, p. 52)

Ao revisitar a minha trajetória no capítulo anterior, busquei também pensar como se dá o processo formativo de tantos colegas de profissão. Mas não há resposta certa, ou pelo menos, não há *uma única resposta*. Assim, recordo Freire (1991, p.58) quando esse lembra que por mais que trilhamos nossos caminhos por anos, décadas e muitos turnos de trabalho, o exercício da docência está em construir-se no cotidiano, na formação e interação, nas trocas e desafios:

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Não busco aqui uma reflexão teórica acerca dos termos professor, educador, aluno ou estudante: não é o foco deste estudo e tampouco, estou qualificada para tal. Entretanto, busco propor um, ou alguns caminhos que compreendam o processo formativo do professor de língua inglesa atuante na Educação Infantil, dando voz a suas angústias, aflições e inquietações. Afinal, sou uma delas também. E no eco desse estudo, ecoa também a minha voz de professora e pesquisadora, pois o pesquisador só poderá olhar através da construção do seu próprio ser, e para construir o olhar precisa-se refletir e sair de si, construindo, então, uma nova forma de ser, promovendo um exercício de alteridade consolidado pela passagem do pensamento para a explicação desse fenômeno, no qual a objetividade dá lugar à subjetividade e suas múltiplas interpretações (GHEDIN e FRANCO, 2011). Retomo Lüdke e André (1986) ao afirmar que:

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros [...] Para que se torne um objeto válido e digno de observação científica, a observação precisa ser antes de tudo, controlada e sistemática.

Essa pesquisa parte de uma análise documental<sup>2</sup> das políticas públicas para ensino de inglês nas escolas regulares e como este processo culminou no ensino de inglês na Educação Infantil. Realizou-se a compilação da revisão de literatura para melhor compreender o cenário da formação dos professores que atuam nesse contexto, com trabalhos publicados nos últimos 20 anos no Brasil que considerassem narrativas de professores de inglês atuantes na Educação Infantil acerca de seus processos formativos. Segundo Hoslti (1969, apud Lüdke e André 1986, p. 40, a análise documental é indicada quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema através da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem do sujeito é crucial para a investigação”.

Contudo, a já mencionada multiplicidade interpretativa das entrevistas que serão coletadas, alerta ao fato de precisamos estar atentos ao discurso, suas consistências e inconsistências narrativas. Ainda, categorias a priori (delimitação do corpus de pesquisa e estabelecimento de roteiro de entrevista semiestruturada) são de extrema importância para guiar o pesquisador na pré-análise e ajudar na formulação de hipóteses (FRANCO, 2007), possibilitando assim sistematizar e controlar os dados dispostos pela pesquisa. Após as entrevistas, categorias de análise a *posteriori* serão criadas com base na apreciação semântica dos sujeitos de pesquisa, como forma de analisar os dados e buscar relações (MOROZ & GIANFALDONI, 2006). Nesse movimento, será possível observar convergência e divergências, entre a historicidade de ensino de língua inglesa no Brasil, os resultados de pesquisa encontrados nos estudos apresentados no estado da arte e as narrativas dos sujeitos que compõem esse estudo.

Todavia, mesmo com a delimitação dos critérios bem estabelecida é necessário cuidado na análise narrativa. Primeiro para o que nos alerta Josso (2004, p.135) “a qualificação dos processos de formação não está centrada numa abordagem taxonômica das experiências formadoras”, ou seja, há um cuidado para compreender como cada sujeito conta a sua história, como seleciona os dados a serem contados e

---

<sup>2</sup> Foi preferido o uso do termo “análise documental” em detrimento de técnica ou pesquisa documental” por compreender que a seção não é um estudo robusto suficiente para compreender uma pesquisa documental e tampouco se vale de documentos originais ainda não explorados por nenhum autor para compor uma técnica documental. Assim, o uso do termo se ampara em Lüdke e André (1986, p.45) quando estes afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

os que serão suprimidos. Visto que, o recorte da narrativa é construído pelo orador, utilizando artefatos próprios de um discurso primário.

O discurso primário são os discursos da fala, nos quais “raramente permite, no momento da ação, a realização de uma reflexão sobre o que se está falando” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 155). O discurso primário, isto é, a narrativa oral, pode então gerar algum desconforto posterior ou suprimir possibilidades de reflexão da trajetória do sujeito de pesquisa. Portanto, depois de transcritas, as entrevistas serão devolvidas aos sujeitos para análise e possibilidades de correções ou supressões nos discursos. O registro escrito da língua é considerado um discurso secundário, “um processo de pensamento sobre a fala [...] duplo movimento de pensamento; ou seja, pensa-se ou repensa-se sobre o próprio objeto pensado” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 155).

A constituição docente é uma construção do processo, caminho e identidade de cada professor/a, sendo esse um processo dinâmico, constitutivo e de transformação dos sujeitos nas suas práticas cotidianas (FONTANA, 2005, p.30). Percebe-se nas narrativas, uma forma de possibilitar aos sujeitos atribuir sentidos e significados às suas práticas, ao mesmo tempo em que eu, enquanto professora e pesquisadora, reflito e elaboro um panorama do cenário do ensino de línguas na Educação Infantil. Logo, tomo como caro um assunto que também é de meu pertencimento, um processo que o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria propicia: a apropriação, reflexão, estudo e formação sobre a própria prática e local de atuação. Sendo assim o processo formativo de professores(as) de língua inglesa que atuam na Educação Infantil é o alicerce desta pesquisa.

Assertiva de que a formação é contínua e o conhecimento extremamente perecível (LEFFA, 2006), assim segue o delineado dessa pesquisa, sumarizado no detalhado nas próximas seções.

Quadro 1 – Design da pesquisa

Problema de pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Eixos teóricos	Sujeitos	Metodologia	Instrumentos de pesquisa
Como se dá o processo de tornar-se professor/a reconhecido(a) professor/a de língua inglesa na trajetória dos professores que atuam na Educação Infantil?	Compreender como os professores/as de língua inglesa atuantes na Educação Infantil orientam suas práticas e como essas se consolidam ao longo de suas trajetórias	Compreender os significados que esses sujeitos atribuem a suas atuações na Educação Infantil; Elucidar como esses significados são atravessados pelas políticas públicas previstas ou ainda, pela ausência delas, e como eles traçam o delineamento das suas práticas a partir desses movimentos; Verificar a necessidade ou existência de saberes específicos que possam contribuir na formação dos professores de inglês como língua adicional na Educação Infantil.	Políticas Públicas para o Ensino de Língua Inglesa; Formação de professores/as de inglês atuantes na Educação Infantil	Professores de Língua Inglesa atuantes na Educação Infantil na cidade de Santa Maria/RS.	Estado da Arte - Políticas Públicas para o Ensino de Língua Inglesa e Narrativas de Professores/as de inglês atuantes na Educação Infantil; Abordagem qualitativa Estudo de Caso	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Catálogo de Teses e Entrevistas semi-estruturadas

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

### 3.1 DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O corpus deste projeto de dissertação será constituído por uma pesquisa de referencial teórico dividida em dois aspectos principais: primeiro foram reunidos os principais marcos legais acerca do ensino de língua inglesa no Brasil e o estado da arte acerca de pesquisas narrativas realizadas com professores de língua inglesa na Educação Infantil. E em um segundo momento docentes de língua inglesa que atuam na Educação Infantil na cidade de Santa Maria serão contatados para uma entrevista. O corpus de entrevistados será delimitado de acordo com os seguintes critérios:

- a) Atuar na Educação Infantil como professor de língua inglesa;
- b) Ser vinculado à rede de ensino privada em uma instituição que ofereça um nível além da Educação Infantil;
- c) Atuar na cidade de Santa Maria/RS;

Não serão considerados profissionais vinculados a escolas de Educação Infantil, tampouco escolas majoritariamente bilíngues<sup>3</sup>. Instituições que ofereçam programa bilíngue serão consideradas. Em contato com as instituições de ensino privado de Santa Maria, em fevereiro de 2021, foi constatado que 15 escolas atendem aos critérios anteriores. As instituições serão aqui nomeadas através das letras do alfabeto, A-O. Elas estão distribuídas em 11 diferentes bairros da cidade, onde apenas três delas não permeiam centro ou arredores, conforme ilustrado pela Figura 1, a seguir.

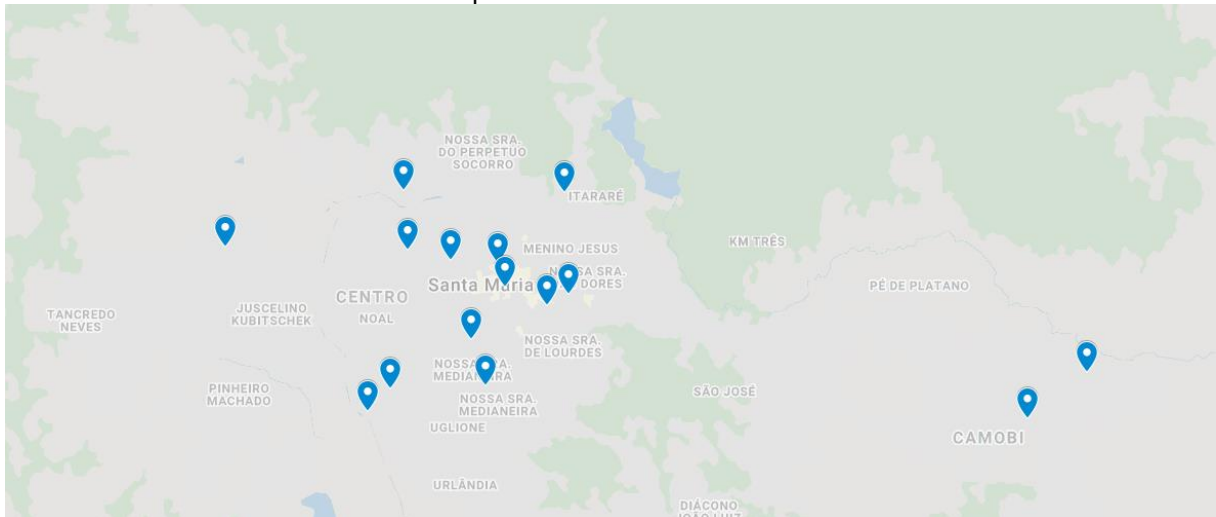
Foi apurada então, o seguinte número de profissionais em cada instituição: “A” (três profissionais), “B” (um/a profissional), “C” (dois profissionais) “E” (um/a profissional), “F” (um/a profissional); G (três profissionais), “H” (um/a profissional), “I” (um/a profissional), “J” (três profissionais), “K” (um/a profissional), “L” (um/a profissional), “M” (um/a profissional), “N” (um/a profissional), e “O” (dois profissionais). Esses dados estão sumarizados no Quadro 2, a seguir. Entretanto, sabe-se que esses

---

<sup>3</sup> Essa seleção foi considerada tendo em vista a delimitação do corpus do estudo. As Escolas de Educação Infantil em grande parte foram extintas pela pandemia COVID-19. As que se mantiveram ativas, fizeram alguns cortes orçamentários, dentre eles, as aulas de inglês. Devido a isso e ao grande número de escolas de Educação Infantil, elas não foram consideradas. As escolas de programas majoritariamente bilíngues trabalham com profissionais graduados em pedagogia, enquanto profissionais com graduação em letras atuam como professores assistentes (teacher e teacher assistant). Devido a disparidade de formação e construção curricular e organizacional, esses profissionais não serão parte desse estudo. Escolas que oferecem programa bilíngue, por outro lado, contratam profissionais fluentes em língua inglesa para ministrar aulas num número específico de horas, e um/a pedagogo/a para ser regente da sala de aula.

números podem oscilar de acordo com o número de alunos matriculados para formação de turma, ou troca de corpo docente por desejo da escola.

Figura 1 – Mapa das instituições de ensino privado na cidade de Santa Maria. Dados informados pelas escolas em fevereiro de 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 2 – Quadro de professores de inglês atuantes na rede privada de Santa Maria.

Escola	Número de professores/as	Escola	Número de professores/as	Escola	Número de professores/as
A	3	F	1	K	1
B	1	G	3	L	1
C	2	H	1	M	1
D	1	I	1	N	1
E	1	J	3	O	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

## 3.2 AS ENTREVISTAS

As/os profissionais que se encaixam nos critérios para a seleção do corpus dessa pesquisa foram contatadas para uma entrevista semiestruturada via *Google Meet*.

### 3.2.1 Condições das entrevistas: a narrativa docente

Os participantes foram contatados por meio virtual, e após o aceite para participarem do estudo, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com tópicos guias pré-definidos e documentadas em áudio. Afirma-se aqui o viés de “participante



como observador”, quando apenas parte dos objetivos do trabalho serão revelados aos entrevistados, para que a proposta do estudo não conflite nas narrativas dos participantes ou influencie de alguma forma suas respostas (JUNKER, 1971, apud Lüdke & André, 1986).

### **3.2.2 Transcrição das entrevistas**

Todas as entrevistas foram transcritas e devolvidas para os participantes, para que fosse possível a supressão ou alteração de informações caso necessário.

### **3.2.3 Elaboração dos códigos de análise**

Os códigos de análise serão gerados com base em uma apreciação semântica, observando recorrências e similaridades nos discursos. Para esse movimento, utilizou-se como suporte o programa informacional CAQDAS (*Computer Aided Data Analysis Software*) NVivo. O programa permite um processo de codificação do material (nesse estudo feito em texto pelas transcrições, embora a análise de imagens e sons também seja possível), através da adição de índices de referência com determinado sentido ou significado a trechos do material empírico” (TEIXEIRA, 2020, p. 8). Esses códigos representam uma “significação central do conceito que se quer apreender” (TEIXEIRA, 2009, p. 29). Após essa elaboração, uma nova análise de similaridades será realizada em cada código, gerando assim, subcódigos. Para Fernandes (2016, p.73) “diante da multiplicidade das informações que compõem o conjunto dos dados da pesquisa, a codificação busca ordenar, organizar, sistematizar essas informações a partir de unidades de sentido”. Os códigos e os subcódigos gerados irão compor as reflexões metodológicas do estudo, que segundo Lüdke e André (1986), são construídas através do design do estudo.

### **3.2.4 Roteiro de tópicos-guia para as entrevistas**

- Como começou a sua trajetória escolar, se falarmos da infância até o momento atual?
- Como você se vê professor/a na Educação Infantil? O que lhe traz conforto e desconforto na prática docente?
- Como você vê o ensino de línguas na Educação Infantil?

- Você acha que trabalhar o Ensino de Línguas na Educação Infantil é diferente de estar em outros níveis de ensino? Por quê?

## 4 REVISÃO DA LITERATURA

“Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente esse: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente esse que se tornar conhecido, mas essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo, implica também simultaneamente, um autoconhecimento” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 73)

### 4.1 O ENSINO DE INGLÊS: UMA BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

“leis, diretrizes e normas estão sujeitas à decisões políticas: ou seja, no embate das forças sociais em movimento da sociedade, os grupos detentores de poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais. Em contrapartida, as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis, ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias” (LIBÂNIO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Documentos e leis são, muitas vezes, considerados “escolhas arbitrárias” nas pesquisas, pois fazem uma leitura pouco subjetiva da realidade, dando um tom positivista aos estudos (Lüdke & André, 1986). Entretanto, a documentação das políticas públicas vigentes em um determinado cenário ou contexto narram a historicidade dos fatos legais e quando interpretadas à luz de diferentes abordagens, propõem-se a diferentes objetivos. Considera-se que políticas públicas podem ser lidas através da letra morta (apenas o que está descrito, sem margem para outras interpretações ou contextualizações) ou pelo espírito da lei (quando o contexto é considerado e margens para interpretações são possíveis) Libânio, Oliveira & Toschi (2012) consideram que é possível abordar os marcos legais em três distintas formas:

a) *abordagem legalista e formal*: quando há análise sistêmica e funcional da documentação, e esta é analisada *ipsis litteris*, no qual o conteúdo é a parte mais importante. É considerada a abordagem com o tom mais neutro dentre as três;

b) *abordagem político ideológica*: quando há análise crítica, contextual e o espírito dos marcos legais é considerado na leitura, ou seja, há espaço para interpretação ideológicas e de entrelinhas do estabelecido;

c) *abordagem histórico-crítica*: é considerada a abordagem mais investigativa e dinâmica, porque considera contradições e as interpreta de forma crítica, sem romantizar o processo educativo.

Dessa forma, pretende-se construir neste subcapítulo a trajetória do exercício da língua inglesa na educação regular para compreender como surge o ensino de inglês na Educação Infantil, e qual o propósito dessa empreitada. Diante desse fato, adotou-se a abordagem histórico-crítica, na qual é possível estabelecer relações entre

as necessidades sociais e políticas de um determinado grupo ou localidade e as políticas públicas vigentes na época. Compreende-se que o narrar desse processo, é de suma importância na investigação, visto que elucida o caminho trilhado pelos marcos legais, que culminou na construção do cenário encontrado hoje em muitas escolas.

A chegada da língua inglesa no Brasil como parte componente de um currículo data o ano de 1809 devido ao expressivo número de inscritos (NUNES, 1962), quando a cadeira de inglês e francês foi oferecida pela Academia Militar da Corte, em 30 de maio:

E, sendo, outros sim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie nesta capital uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (BRASIL, 1809, p. 29).

Os motivos que levaram a essa decisão foram menos poéticos do que data o mesmo documento, que complementa como parte curricular as “belezas e elegância das línguas francesa e inglesa, além de utilizar os autores clássicos do século XVI”. (BRASIL, 1809, p. 29), visto que o país havia aberto os portos para o comércio estrangeiro, um ano antes, em 1808. O ministro de Dom José I, Marquês de Pombal, foi uma figura importante para compreender como o país organizou muitas reformas naquele período. A necessidade de tornar Portugal e conseqüentemente, suas colônias mais prósperas, recuperando sua economia que já mostrava sinais de decadência, acabou por “modificar fundamentalmente a estrutura estabelecida pela tradição jesuítica, o que fez com que Portugal, em muitos casos, tomasse a dianteira dos outros países da Europa nessa matéria” (OLIVEIRA, 2020, p.26). Scaglione (2019, p.19) complementa que o inglês, diferente do francês foi inserido por questões de mercado:

A língua francesa continuava, entretanto, sendo o idioma necessário ao ingresso em um curso superior, pois em muitos cursos os livros utilizados eram em língua francesa. Logo, o inglês, apesar de não ser uma língua predominantemente utilizada na academia, era necessária principalmente no comércio, pois o parceiro comercial primordial do Brasil e de Portugal antes da Independência em 1822 era a Inglaterra (e também durante todo o século XIX).

Assim, no mesmo ano em que foi instaurado o ensino de inglês pela Academia Militar da Corte, o primeiro professor de inglês foi nomeado publicamente, o padre irlandês Jean Joyce. Começaram, então, a aparecer os primeiros anúncios relativos

às aulas de língua inglesa. O ensino de inglês, entretanto, já estava acontecendo. Em um anúncio na Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro Jornal Impresso no Brasil, datado de 1809, levantado por Freyre (1948, p. 266) lê-se que “Na Rua dos Ourives n.º 27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer, bordar, etc.”.

O Padre Antonio Felisberto de Figueiredo Moura que já havia anunciado aulas de inglês no mesmo jornal instalou os primeiros cursos de inglês dois anos após, em 1811. Vidotti (2010) faz duas considerações importantes sobre esse período: a) a nacionalidade estrangeira -do/a professor/a (inglesa e irlandesa) conferem aos tutores uma ideia de saber nato sobre a língua, legitimando a posição; e b) o anúncio de aulas de inglês oferecidos para as meninas não tem apenas o aspecto instrucional, mas sim, de formação integral (cozinhar, bordar), como o esperado para a época.

Porém, aprender inglês ainda era restrito a poucos e mais restrito ainda aqueles que ensinavam. Em 1827, não há nenhum indício de ensino nas escolas (então chamados de Liceus de Primeiras Letras) que ultrapasse o conhecimento básico em português e matemática (SCAGLION, 2019). A recém independência brasileira e o período de muitos conflitos políticos em virtude disso, trouxe à tona um jovem país preocupado com suas finanças e sem a organização estrutural e administrativa necessárias. O ato institucional de 1834 surge como uma forma de sanar problemas estruturais e de demandas na educação.

Os Liceus não contavam com aprovações reconhecidas no Rio de Janeiro, impedindo que seus egressos se matriculassem nas Academias, logo, todos aqueles que almejam o ingresso aos cursos superiores, iam concluir seus estudos nas Cortes ou Províncias sede (SCAGLION, 2019). Esse movimento já demonstrava uma precarização do ensino, fortalecimento da educação para uma classe social desprivilegiada e em um jogo de desresponsabilização do direito e da oferta à educação, começa uma busca pelos responsáveis:

O Ato Adicional de 1834 descentraliza para as províncias pobres em recursos e escassas em autonomia, o encargo das primeiras letras. Ora, como construir a riqueza da nação em bases diferentes das do regime colonial se são os elos mais pobres da nação (províncias) que deveriam se ocupar com o que era, no discurso, considerado importante? Claro sinal do caráter desimportante que nossas elites atribuíram à oferta da educação escolar. Aliás, nasce aí o jogo de empurra-empurra entre província e Império e, após a República, poder federal e poder estadual e/ou municipal, na distribuição das competências relativas ao atendimento dos diferentes níveis de ensino. (CURY, 2010, 572).

Três anos depois, em 1837, o Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, incluiu a língua inglesa no currículo da instrução pública secundária, que também contava com inglês, latim e francês, pautando o estreitamento de relações públicas e comerciais com a Inglaterra. Almeida (1989) aponta que nessa época, apenas capitais e cidades maiores ofereciam o ensino de algum idioma: Latim nas capitais e cidades maiores, Francês em Fortaleza, Goiás, São Luís, Paraíba, Mariana, Belém, Oeiras, Recife, Olinda, São Cristóvão, Campos dos Goytacazes e Rio de Janeiro; e Inglês em São Luís, Recife e Rio de Janeiro.

Contudo, em 1851, o Decreto nº 630 de 17 de setembro (BRASIL, 1851, tomo XII), criou o cargo de Inspetor Geral da Instrução, permitindo que este emitisse licenças para a criação de escolas particulares e deixando habilitações e provas do magistério a cargo do governo, não havendo idiomas estrangeiros previstos em sua carga horária e contendo as mesmas disciplinas do Colégio de Pedro II:

4ª Todas as Escolas e Collegios particulares ficarão sujeitos á inspecção, e seus Directores ás penas de suspensão e multa, nos casos e pelo modo que o Governo determinar.

5ª Quando o Governo reconhecer que a existencia de alguma destas casas he prejudicial aos bons costumes, ou á educação da mocidade, poderá mandar immediatamente fecha-la; ficando todavia salvo ao respectivo Director o recurso para o Conselho d'Estado.

6ª As Escolas publicas de instrucção primaria serão divididas em primeira e segunda classe.

Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas.

Nas de primeira classe o ensino deve, além disto, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia nacional, desenho linear, musica e exercicios de canto. (BRASIL, 1851)

Essa reforma foi considerada necessária para que o Estado pudesse controlar as inúmeras instituições de ensino secundário que surgiam sem ordem, fiscalização ou relatório de alunos matriculados e seus desempenhos, porém, isso só foi resolvido três anos depois, em 1954 (HAIDAR, 1972). Neste ano, Couto Ferraz regulamentou a reforma do ensino primário e secundário, através do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, deliberando que as instituições de ensino públicas e privadas seriam feitas pelo Ministro e Secretário do Estado e Negócios do Império, pelo Inspetor Geral, por um Conselho Diretor e por Delegados de distrito, e ao Delegado de Distrito

caberia inspecionar mensalmente as instituições públicas e a cada três meses, as privadas (BRASIL, 1854). Gileno (2013, p. 17) afirma que nessa reforma o estudo das línguas modernas pela “primeira vez, ganharam destaque nos currículos escolares, à semelhança das línguas clássicas.” No entanto, o ensino primário ainda não dispõe do estudo de nenhum idioma.

Em 1857, o Decreto nº 2006 (BRASIL, 1857), muda o ensino de Inglês para o segundo ano do ensino secundário, em uma versão simplificada (gramática e leitura), uma versão mais elaborada no terceiro e quarto ano e por final, composições, conversação e aprofundamento da língua no quinto ano.

Nessa época, surge outra figura importante no sistema educacional brasileiro: Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Intelectual e educador foi fundador de vários colégios, escreveu e traduziu vários livros, criou e adquiriu diversos materiais didáticos, além de doar impulsionar as localidades menos favorecidas com doações de materiais (SAVIANI, 2013). Seu grande marco no ensino de Línguas foi o Colégio Abílio (1871-1880), onde os três primeiros anos de instrução primária estavam dedicados aos estudos de Francês, mas nos sete anos de educação secundária constavam Inglês, Francês e Latim, além da língua alemã como optativa, e com aulas de conversação previstas para todos os idiomas (ALMEIDA, 1989).

Enquanto isso, em 1876, o Decreto nº 6130 (BRASIL, 1876), coloca o Inglês como idioma estudado apenas no quinto ano do secundário. Três anos depois, em 1878, o Decreto nº 6884 (BRASIL, 1878), com alterações no regulamento do Colégio Dom Pedro II (responsável pelo currículo de toda província), aumenta o tempo de ensino de Inglês para dois anos - no terceiro e quarto ano. Um ano após, o decreto Leôncio de Carvalho, nº 7.247 (BRASIL, 1879), retira novamente a obrigatoriedade da língua estrangeira moderna. Um ano depois, Deodoro da Fonseca, reforça no Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1880 (BRASIL, 1880), que no primeiro grau (para aqueles de 7 a 13 anos de idade), não haveria nenhum idioma estrangeiro, enquanto no segundo grau seria oferecido o Francês. Já em 1881, o Decreto nº 8051, de 24 de março de 1881 (BRASIL, 1882) dispõe novamente sobre o ensino do Inglês no quarto e no quinto ano do ensino secundário. Constata-se que através dessas inúmeras alterações curriculares, que o Inglês esteve sempre preterido frente a outras disciplinas, e que a ausência de uma continuidade curricular provavelmente prejudicou o ensino e a aprendizagem do idioma. Além de oscilar na continuidade da matriz curricular, o idioma também oscilou nos seus objetivos de oferta e carga horária.

Porém, em 1882, em 28 de dezembro, o decreto nº 1194 propôs o novo programa de ensino para o Gymnasio Nacional, enaltecendo a importância do secundário para ingresso no ensino superior e colocou os idiomas Latim, Grego, Francês e Inglês como obrigatórios, destinando a segunda maior carga horária da grade para a língua inglesa - preterido apenas para o Francês (BRASIL, 1982). No documento, o Inglês seria trabalhado 5 horas semanais no terceiro e no quarto ano e 4 horas semanais no quinto, sem previsão para o seu ensino no primeiro, segundo sexto ou sétimo (BRASIL, 1882).

No ano de 1889, a república foi proclamada no Brasil, e Marechal Deodoro da Fonseca criou o Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, ao cargo de Benjamin Constant, que tornou o ensino das línguas estrangeiras alemã e inglesa como opcionais. Elas só voltariam a ser obrigatórias no ministério de Fernando Lobo, em 1882, e no de Epitácio Pessoa, em 1900. Embora a negociação política e econômica da época estivesse totalmente voltada à Inglaterra, a cultura e a ciência ainda eram fortemente influenciadas pela França, e isso só mudaria por volta de 1920, com a chegada do cinema falado (PAIVA, 2003).

Como demonstrado historicamente através das políticas públicas, o ensino da língua inglesa foi sofrendo alterações que estão diretamente relacionadas à perspectiva econômica, que inclui também a questão cultural. Antes do Inglês ocupar o espaço que ocupa no mundo globalizado (através do cinema, da música e do seu poder político econômico), em 5 de abril de 1911, a Lei Rivadávia Corrêa, implementada pelo Decreto nº 8.659 permitia a criação de universidades pelo âmbito privado, retirando o monopólio da União, e reduzia em um terço o estudo de línguas modernas - três anos para Francês, e três anos para inglês ou alemão (BRASIL, 1911). Em 1915, a reforma Carlos Maximiano retoma o Grego e o Latim como obrigatórias junto ao Francês, e mantém o Inglês e o Alemão como optativas (BRASIL, 1915).

No entanto, em 1931, outro marco legalista importante para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras deu-se por meio do Decreto nº 20.833, em 21 de dezembro, pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Dr. Francisco de Campos. A também chamada reforma Francisco de Campos, e inspirada pelo Dr. Antônio Carneiro de Leão, que no mesmo ano havia lançado o livro "O ensino das Línguas Vivas", deu ênfase às línguas modernas em detrimento das clássicas, e nacionalmente organizou o ensino em dois ciclos: fundamental, com dois anos e



complementar com cinco anos (BRASIL, 1931). O documento apresentava o Método Direto - no qual as línguas estrangeiras seriam ensinadas na própria língua e o ensino não teria mais foco gramatical, sendo essa deduzida pelo uso (BRASIL, 1931). Chagas (1979) critica o método utilizado anteriormente - Gramática e Tradução, e aponta que essa pedagogia seria uma consequência de interpretar o homem com o mesmo imediatismo da máquina. Porém poucos professores possuíam habilidades para exercer o novo método, as poucas horas reservadas ao idioma (35 horas, cerca de 15% do total) não permitiram sua eficácia nacional. Nesse mesmo ministério, cria-se a Universidade de São Paulo, e com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, delegando a ela a formação dos professores, antes realizada pelo Colégio Dom Pedro II, e com os professores aprendendo os idiomas de forma autodidata.

O fim da segunda guerra, anos antes, havia abalado a influência da Grã-Bretanha na economia brasileira, onde os Estados Unidos começaram a despontar. Assim, em 1933, o embaixador Sir William Seeds propõe a criação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que visava não só o ensino e aprendizagem da língua, mas também expor as tradições e culturas do povo, contando com um grupo de pessoas e uma biblioteca com títulos originais da Grã-Bretanha.

Paiva (2003) aponta que em 1942, outra reforma educacional proeminente deixa o Inglês com uma leve desvantagem em relação à língua francesa, quando a reforma Capanema instituiu quatro anos de aprendizagem para o Francês e três para o Inglês no ensino básico (ginásio, clássico ou científico). Um ano depois, em 1943, Gustavo Capanema, novo ministro do Estado Novo, assina em 15 de fevereiro a Portaria Ministerial nº 148, com regulamentos chamados Leis Orgânicas de Ensino, onde o ensino de literatura estrangeira começa a fazer parte das cadeiras, medida que cairia em 1951, pela Portaria nº 614, de 10 de maio, de Simões Filho (OLIVEIRA, 1999). Oliveira e Cardoso (2009, p.1) apontam que:

Acompanhar o movimento histórico das políticas educacionais do Estado, no intuito de apreender suas finalidades políticas, pedagógicas e culturais tal como se mostram no texto final da lei, que por sua vez é o resultado de práticas legislativas que envolvem vários agentes terceiros que não professores e aprendizes de idiomas, ao mesmo tempo em que é perpassada por muitos fatores de diversas ordens – política, religiosa, comercial e cultural.

Em 1962, o parecer 283/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 19 de outubro de 1962, proposto pelo Conselheiro Valnir Chagas, transforma o currículo das faculdades de Letras, surgindo a dupla habilitação, que vigora até os

dias atuais em muitas universidades. Essa é composta da língua portuguesa e respectiva literatura e uma língua estrangeira e sua respectiva literatura. Matos e Wigdorsky (1966) apontam na época uma insuficiência de professores, dificuldades de comunicação entre os professores em serviço e, também, a dificuldade de acesso a materiais didáticos adequados.

Todavia, em 1970, a criação do Programa de Pós-graduação (*stricto sensu*) em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade de São Paulo (atualmente chamado de Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)), pela professora Profa. Maria Antonieta Alba Celani, abre espaço para pensar a formação docente a partir da metodologia utilizada em sala de aula, dando um passo além da tradicional tradução.

Contudo em 1971, sob o regime militar brasileiro, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O país, sob forte influência do nacionalismo, negava influências estrangeiras e através do parecer nº 853/71, reduz a língua estrangeira moderna em carga horária e lhe confere o caráter facultativo no primeiro e segundo grau. Essa obrigatoriedade só seria retomada no segundo grau através do parecer nº 58/76 de 1976, e ao primeiro grau seria recomendado o ensino da língua estrangeira moderna “onde as conduções o indiquem e permitam” (BRASIL, 1971, p. 6377).

Entretanto, foi apenas em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o ministro da Educação Paulo Renato Souza, torna o ensino de língua inglesa obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental; uma língua de caráter obrigatório e uma de caráter optativo para o Ensino Médio, caso as instituições tivessem condições para tal, nas Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a). Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais trazem um complemento ao documento, orientando ideias cada mais diversas e o pluralismo pedagógico (BRASIL, 1996b).

Em 2000, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM's) atualizaram as antigas diretrizes do final dos anos 60, agrupando o novo ensino médio em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos; onde está inserida a língua inglesa (BRASIL, 2000). Em 2006, a lei nº 111276 (BRASIL, 2006) troca a nomenclatura de séries por anos e acrescenta um ano adicional ao ensino fundamental, que agora conta com nove anos.

Três anos depois, em 2009, foi feita a primeira distribuição de livros didáticos de língua estrangeira (LE) para os anos finais do ensino fundamental, que seriam

utilizados no ano de 2011. Apesar de criado em 1929, foi apenas em 1985, que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), oriundos dos anos 60, e naquela data ainda não havia registrado a distribuição de livros didáticos de língua estrangeira, reforçando o proposto por Matos e Wigdorsky (1966) de que no Brasil ainda havia muita dificuldade de encontrar material pedagógico. Nesse momento, notamos uma universalização de materiais de LE.

Portanto, a partir de 2010, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) publica em seu edital questões de língua estrangeira- mais precisamente inglês e espanhol. E nesse mesmo ano, o Ensino Médio recebe do PNLD livros de língua estrangeira para serem utilizados no ano seguinte através da resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009.

Em 9 de julho de 2020, sob o parecer CNE/CEB nº 2 de 2020 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). O documento que disserta sobre Libras e a pluralidade da língua indígena em território brasileiro, também aponta no parágrafo quatro a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no ensino médio:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p.11).

O documento também aponta uma pesquisa realizada por Cronquist & Fisbein (2017, apud BRASIL, 2020) sobre a qualidade da aprendizagem de língua inglesa na América Latina que aponta que apenas o Brasil (antes da BNCC) e a Argentina não tinham padrões específicos para o ensino de língua de inglesa que integrassem plano nacional, qualificação de professores, objetivos de aprendizagem, padrões de ensino aprendizagem e avaliação de proficiência de professores e estudantes. Um outro indicativo presente no texto, aponta pesquisa realizada por Dobson, Peré Murrilo & Johnstone (2010, apud BRASIL, 2020), cujos dados mostram a realidade espanhola, onde em 1996 houve a oferta de educação bilíngue para 1.200 crianças a partir de três anos de idade em cerca de 40 escolas públicas. Finalizando a escrita do documento, há as recomendações ao Ministério da Educação:

3.1) Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue;

3.2.1. criação de espaço e condições para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação plurilíngue;

3.2.2. fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);

3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue;

3.2.4. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional;

3.2.5. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdos para estudantes em nível nacional;

3.2.6. criação de política nacional de avaliação para educação plurilíngue;

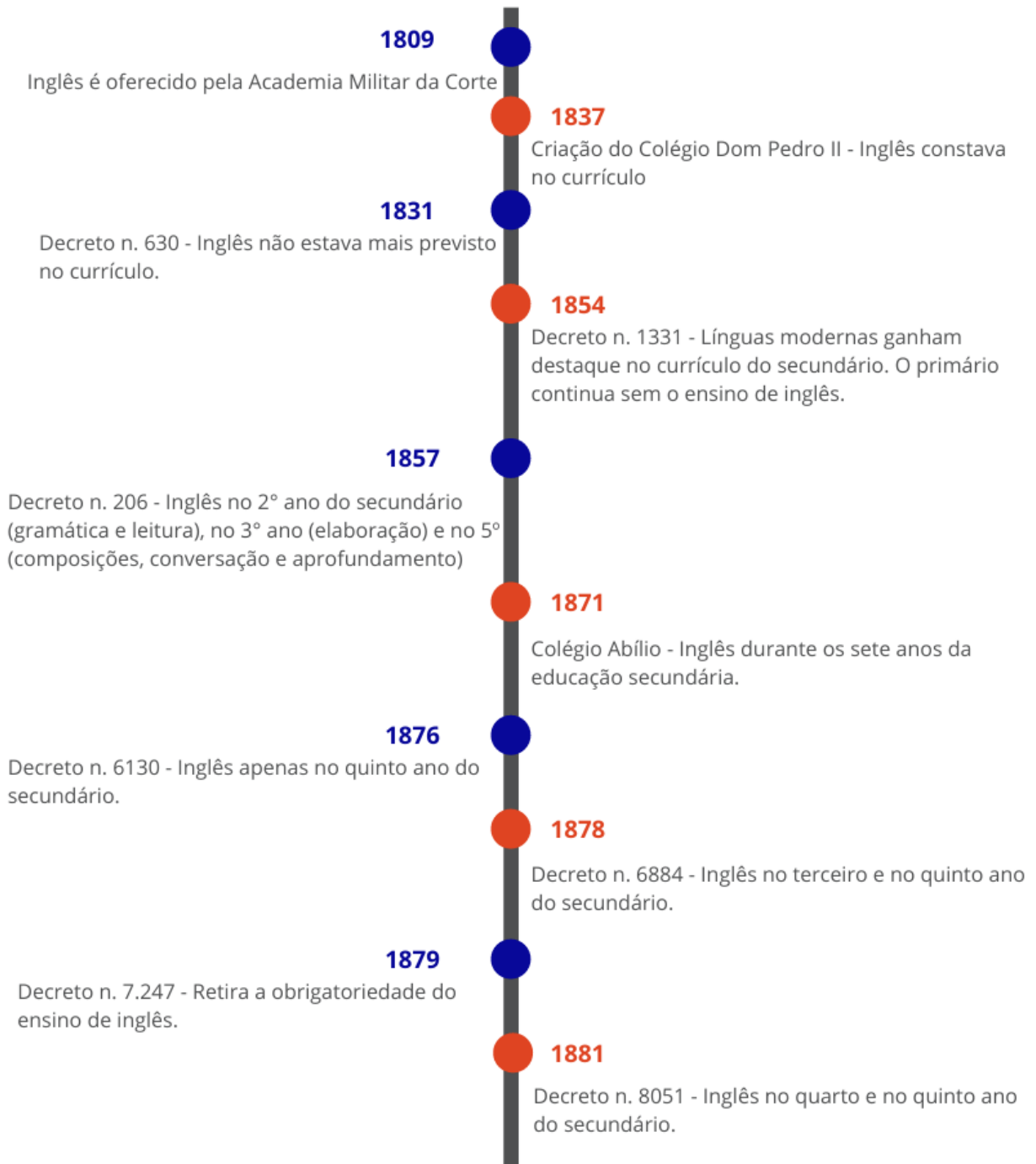
3.3) Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz. (BRASIL, 2020, p. 20)

Nota-se, no contexto histórico brasileiro uma série de imparidades acerca do ensino de língua inglesa: currículos flutuantes, carga horária instável, ausência formativa para os docentes, ausência de profissionais com proficiência na língua, mudanças de métodos, ofertas de ensino limitadas a uma parcela mais privilegiada da população. Ou seja, apesar dos mais de duzentos anos em que o Inglês consta como parte do currículo, as mudanças constantes e a ausência de uma formação pedagógica aos professores comprometeram os resultados esperados. Pelo teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), há uma sinalização de que não apenas algumas instituições da rede privada, pensarão a educação plurilíngue. Senão em língua inglesa, em outras línguas mencionadas no documento como Libras, línguas indígenas, línguas que fazem parte de regiões de fronteira, como o espanhol, ou línguas de migração, mas também escolas da rede pública, como está acontecendo atualmente na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

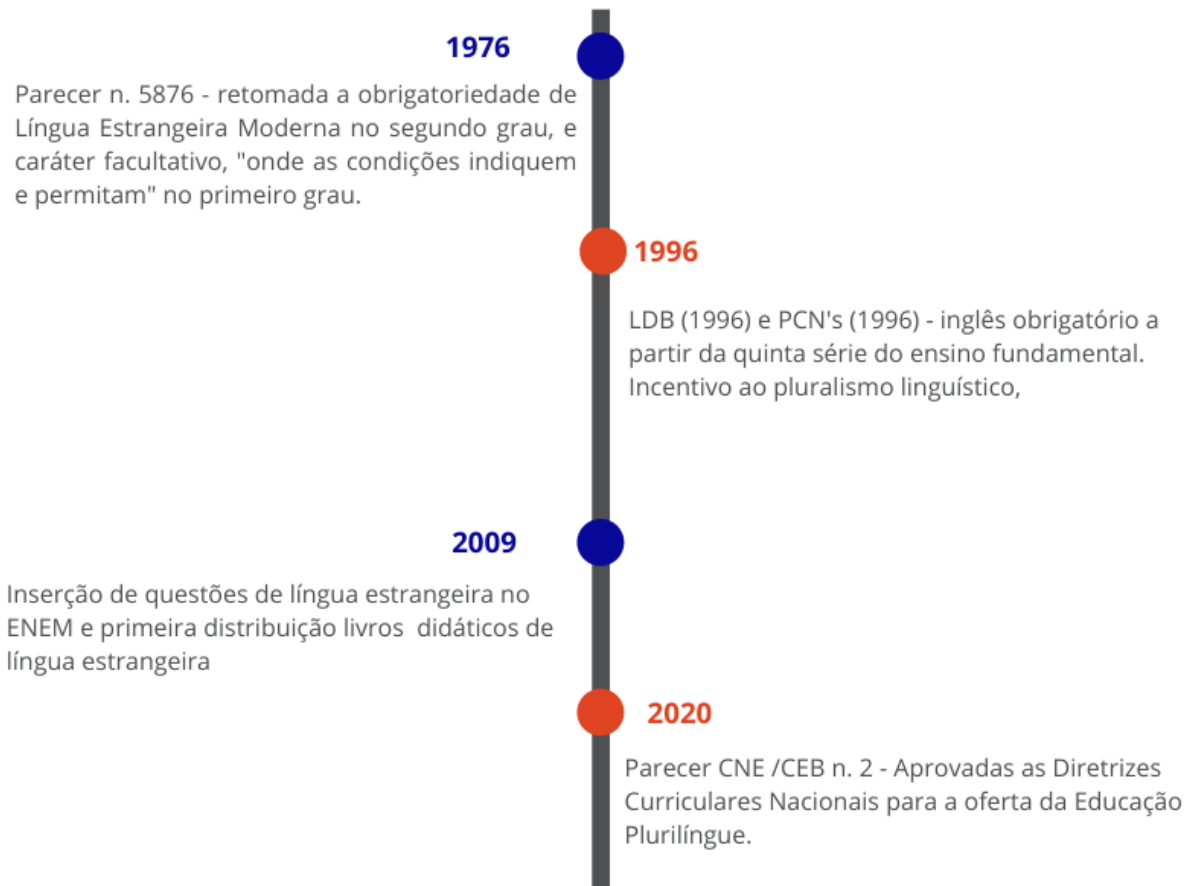
Qualquer que seja essa adoção, que certamente dependerá de contextos micropolíticos e socioculturais de cada local, é importante pensar um processo contínuo de formação de professores para atuar nesse viés, dando voz àqueles que são protagonistas desse processo, os educadores, visto que o processo formativo não é, nem deveria ser, descontinuado e unilateral (BRASIL, 2020). É importante ressaltar

que neste capítulo não foram mencionados diretrizes, pareceres ou qualquer tipo de orientação ou regulamentação para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, pois não foram encontrados documentos acerca do tema. A Figura 2, a seguir, sumariza os principais marcos temporais do Ensino de Língua no Brasil.

Figura 2 – Linha do tempo sobre os principais marcos temporais do Ensino de Língua Inglesa no Brasil.



(Continuação)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

#### 4.2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao visitar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma busca avançada foi realizada com as seguintes palavras chaves: “ensino de inglês” e “Educação Infantil”. Foram encontrados 71 resultados. O mesmo processo foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), onde 158 pesquisas foram mostradas. Desses números 9 resultados mostraram resumos que interessavam ao campo dessa pesquisa, revelando seu escopo na formação de professores de Inglês

atuantes na Educação Infantil e nas suas narrativas; sendo as 9 dissertações de mestrado, entre as áreas de linguística, psicologia e educação (Quadro 3).

Quadro 3 – Levantamento de Pesquisas sobre a formação de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil brasileira nos últimos vinte anos.

<b>Autora</b>	<b>MALTA, Liliana Salera.</b>	<b>ARAÚJO CAROLINO, Taís.</b>	<b>MORAL- PEREIRA, Juliana</b>	<b>PIATO, Gabriele Cristina.</b>	<b>FORTE, Janaína da Silva.</b>	<b>FÁVARO, Fernanda Meirelles</b>	<b>WOLFFIWITZ X-SANCHEZ, Norma</b>	<b>FURTADO, Cristina Pereira</b>	<b>PIRES, Simone Silva</b>
<b>Título</b>	Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e a prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos	Dinâmicas Desenvolvidas do Ser Professor na Educação Infantil Bilíngue.	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre a formação e a prática docente	Alinhamentos para uma formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças.	O ensino de Língua Inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e das crenças.	A educação bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.	Formação de professores para a Educação Infantil bilíngue.	Saberes para um ensino bilíngue na Educação Infantil	Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: um estudo de caso.
<b>Local</b>	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).	Universidade de Brasília (UnB).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - São Paulo)	Universidade de Brasília (UnB)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - São Paulo)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - São Paulo)	Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<b>Área</b>	Linguística.	Psicologia	Linguística	Linguística	Linguística	Linguística	Linguística	Educação	Linguística
<b>Tipo de Produção</b>	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação
<b>Ano</b>	2019	2018	2016	2015	2010	2009	2009	2007	2001

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.



A dissertação de Pires (2001) filmou e registrou em áudio a produção oral em língua inglesa de uma criança de seis anos. O sujeito de pesquisa em questão, participava de uma aula semanal e praticava com os pais em casa. O estudo buscava resolver questões que ainda aparecem quando falamos da aprendizagem de outra língua na infância: uma criança não alfabetizada, ainda desenvolvendo em processo de aquisição da língua materna, confundiria as duas línguas? Seria prejudicial para o seu processo de aquisição da linguagem?

A pesquisa conclui com fatos importantes para o estudo aqui proposto. Os riscos envolvidos no ensino de língua inglesa para crianças na fase pré-escolar aponta dois fatores cruciais: a) quando a/o professor/a de língua inglesa possui bom domínio do idioma, mas desconhece os processos de desenvolvimento infantil, uma rejeição da criança pode ser desenvolvida em relação ao idioma e não ao profissional e b) quando o/a profissional tem formação na Educação Infantil e propõem aulas adequadas para a faixa etária, mas não domina bem o idioma e comete erros gramaticais ou de pronúncia, a criança tende a fossilizar aqueles erros e internalizar para o seu futuro ao comunicar o idioma estudado (PIRES, 2001). O estudo ainda aponta nos seus registros, um discurso normalizado de que “não é preciso saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque criança não sabe nada” (PIRES, 2001, p. 109).

Uma pesquisa conduzida por Furtado (2007) em uma escola do interior de Goiás, corrobora nesse viés formativo - dessa vez com um corpus mais amplo; foram entrevistados gestores e docentes de seis escolas que oferecem a língua inglesa no ensino bilíngue. Assim como Pires (2001), Furtado (2007, p.30) aponta que “não basta o domínio da área do conhecimento, é preciso, pois, tratar pedagogicamente esse conhecimento quando o professor desenvolve seu trabalho docente”. Concomitante com o trabalho de Pires (2001), há um destaque para uma ausência na formação de professores que irão atuar com a Educação Infantil no ensino de línguas, “tanto no curso de Pedagogia, pois tanto este como o curso de Letras em seus currículos não abordam saberes sobre línguas estrangeiras, uma vez que ignoram o ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas” (FURTADO, 2007, p. 110). Wolffowitz-Sanchez (2009, p. 31), com a pesquisa radicada em São Paulo, também esbarra na mesma problemática na sua pesquisa, e afirma que:

Falta ao formando de Letras o conhecimento pedagógico necessário para o trabalho com crianças na Educação Infantil, uma vez que o curso de

graduação não tem disciplinas e práticas de ensino voltadas para essa faixa etária; e falta aos formandos de pedagogia o arcabouço teórico e prático para atuar na Língua Estrangeira/ Língua Internacional, uma vez que nos cursos nas faculdades de pedagogia igualmente não contemplam disciplinas voltadas para o ensino de língua estrangeira e internacional

Com a mesma restrição geográfica, a cidade de São Paulo, o estudo de caso conduzido por Fávaro (2009) tem como um dos objetivos compreender a formação profissional dos professores em serviço na educação bilíngue. Foi constatada uma ausência de formação específica para professores, que atuam no limiar entre Educação Infantil e ensino de língua inglesa (FÁVARO, 2009). O mesmo ponto também foi elucidado por Pires (2001, p.109), quando a autora afirma que “o professor precisa dominar duas áreas do conhecimento: Educação Infantil e língua estrangeira”.

Esses resultados foram corroborados por Forte (2010), que ao traçar um panorama de ensino de Inglês na Educação Infantil na cidade de Porto Alegre observou que grande parte dos sujeitos que compunham o quadro de profissionais, eram jovens, recém-formados e atuantes no primeiro emprego, pois a Educação Infantil era considerada tarefa fácil. Piato (2015 p. 76) afirma que “o ensino de línguas ocorre com professores despreparados, sem uma formação real sobre os conhecimentos necessários para se ensinar língua estrangeira para crianças”.

A ausência de formação específica para professores que atuam nesse meio, somada a uma ausência de discussão e criação de políticas públicas que fomentem esse nicho de ensino, contribuem para que haja muitas faltas e ausências na formação de professores (FÁVARO, 2009). Piato (2015) ao dissertar sobre as necessidades na formação de professores de língua inglesa atuantes na Educação Infantil, também elucidou sobre a necessidade da criação e discussão de documentos e leis que corroborem na formação de professores nesse eixo:

Vale ressaltar que ao se implantar línguas estrangeiras para crianças, haja uma criação de garantias de qualidade de ensino, ou seja não é somente implantar a língua estrangeira para crianças, mas direcionar qual seria o modo mais eficaz e motivador, sugerindo materiais didáticos, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com cada faixa etária. Estas garantias devem ser desenvolvidas por Políticas Públicas que estejam voltadas a realidade da globalização, que visa cada vez mais a necessidade de se aprender línguas estrangeiras na infância, e que essas políticas sejam abertas a estudos de caso, e que compensem assim as necessidades voltadas ao público alvo no qual irá atuar (PIATO, 2015, p.77)

Araújo Carolino (2008, p.8) ao observar 10 professores de Inglês atuantes na EI, reitera que esse novo nicho “vem demandando novas formas de organização curricular, de processos escolares, de conceber a aprendizagem e, principalmente, de

pensar o desenvolvimento profissional dos que atuam nesse segmento”. O mesmo foi observado por Moral-Pereira (2016), com sua pesquisa radicada na cidade de São Paulo, almejando compreender concepções envolvidas no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para professores e formadores que atuam no contexto da E.I em instituições da rede particular de ensino e se haveria saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto. Os saberes que compõem o cenário não estão descritos nos documentos oficiais, forçando por vezes “o unir, de maneira intuitiva e experimental, as teorias estudadas durante a graduação em Letras-Inglês ao seu contexto de trabalho” (MALTA, 2019, p.17).

Independente do corpus geográfico em que a pesquisa foi realizada, há a presença do tom uníssono da necessidade de políticas públicas vigentes que irão nortear o trabalho pedagógico. E, também, a observação de que os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia não dão conta dessa nova demanda. Há uma necessidade da formação de professores acerca dos aspectos linguísticos, mas também de questões específicas do desenvolvimento de cada faixa etária (MORAL-PEREIRA, 2016). Para os profissionais que já estão diplomados, um olhar a formação continuada será necessário, e para aqueles ainda no processo de graduação é necessária uma oferta curricular que compreenda também os preceitos da EI:

acreditamos que se os cursos de graduação em Letras voltarem o olhar para o ensino com crianças da Educação Infantil, oferecendo disciplinas que abranjam também esse campo de atuação, por exemplo, um passo importante para o reconhecimento desses profissionais pelos órgãos fiscalizadores será dado (MALTA, 2019, p. 45)

Ignorar os saberes necessários para a formação de professores de Inglês na EI, não é apenas sabotar o profissional a frente desse cenário, mas, também, comprometer as crianças que fazem parte desse processo, conforme apontado por Pires (2001). Por vezes, professores de inglês atuantes na EI, desconhecem as diretrizes curriculares do nível e não reconhecem o aprender como um “ensino lúdico, prazeroso e continuado” (PIATO, 2015 p.75), ignorando o brincar como constituinte do vir a ser e tornar-se sujeito de cada criança (MORAL-PEREIRA, 2016).

Compreender que ao olhar a “formação de professores voltada para educadores de/em uma língua estrangeira, podemos esbarrar não apenas no processo da licenciatura em si, mas, muitas vezes, no aprendizado da própria língua a ser aprendida/ensinada” (MALTA, 2016, p. 36), retoma o fato de que não há saberes desassociados nesse íterim. É preciso dialogar com os saberes sobre

desenvolvimento infantil, aquisição da linguagem e proficiência no uso da língua. Araújo Carolino (2018, pp.111-112) corrobora nesse sentido ao retomar ao fato de que a “aprendizagem de um segundo idioma não deve ser feita por repetições e didáticas prontas. Ela, assim como a aquisição de qualquer outro conhecimento, deve ser vivenciada e compartilhada por meio dessa experiência significada”. Caso o profissional ignore as diretrizes e os saberes inerentes a Educação Infantil, há risco de não termos o vínculo professor-aluno e comprometer a aprendizagem:

Uma criança de três anos, quando nada acha para fazer, e convida a professora para cantar uma música, está chamando-a para o seu mundo, e dando significado para aquela língua para a qual ela está sendo exposta. Se a professora se nega, diz que hoje não é dia de música, ela mata a vontade do aluno. Assim, dificilmente há um fator que sustente uma aprendizagem. O aluno jovem aprende pelo vínculo (FORTE, 2010, p. 103)

Moral-Pereira (2016, p.92) afirma que é extremamente necessário documentos que direcionem o ensino de língua inglesa na Educação Infantil “contivessem orientações claras quanto a esse brincar que propicia o desenvolvimento [...] e que as formações de professores também precisam incluir esse aspecto com profundidade”. Além disso, é necessário capacitar os professores que já estão em serviço, através das instituições de ensino que “com o auxílio das políticas públicas e da universidade, importante aliada no processo da formação crítica de professores (MALTA, 2019, p. 40). Na mesma direção acerca da necessidade de uma regulamentação das políticas públicas e, também, de ações para formação de professores, Piato (2015, p.76) postula a “importância de um planejamento prévio na capacitação dos professores, visando sanar ou enriquecer a prática de professores que nunca atuaram com crianças e que não possuem o conhecimento necessário para tal atuação”.

Para essa tarefa se tornar viável, as autoras apontam a necessidade de ouvir os professores em suas urgências e demandas (Pires (2001); Wolffowitz-Sanchez (2009); Forte (2010); Araújo Carolino (2018); Malta (2019). Araújo Carolino (2018, p. 108) afirma que diante do narrar “todos os integrantes se modificam à medida que vão se constituindo, a cultura afeta e é afetada na mesma proporção”. Forte (2010, p. 108), retoma a necessidade de um olhar mais atento ao currículo, do discurso normatizado de que “a Educação Infantil é tarefa fácil” e de criar uma ponte do ouvir e do falar para aqueles que atuam nesse cenário darem voz aos seus anseios:

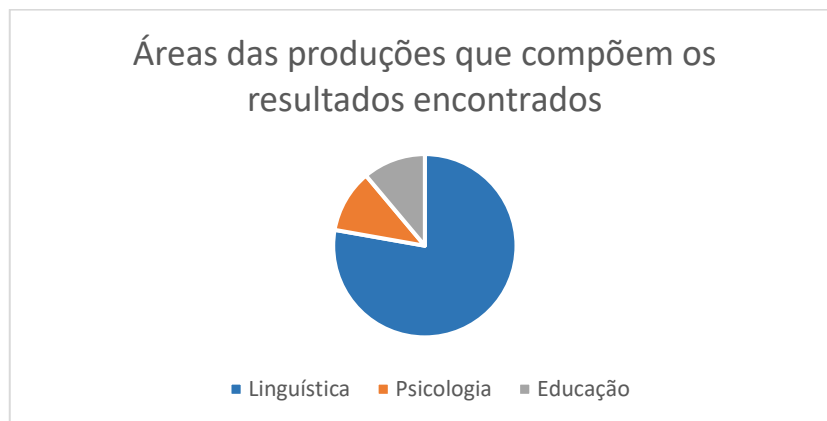
Tais discursos devem ser levados seriamente em consideração. [...] É de extrema urgência que se atenda os professores em serviço, em suas angústias e ansiedades, fornecendo canais para o compartilhamento, a

reflexão e a aprendizagem. E também é de suma importância, que se lance um olhar bastante cuidadoso para os estudantes de Letras. Muitos deles estão tendo sua primeira experiência em uma turma de alunos pequenos porque parece ser mais fácil.

Compostas por diferentes áreas (Linguística, Psicologia e Educação) e realizadas em diferentes espaços geográficos brasileiros (Espírito Santo, Brasília, São Paulo, Rio Grande do Sul e Goiás), as pesquisas convergiram em cinco pontos principais no que tange a atuação de professores de Inglês na Educação Infantil.

O primeiro, é ausência de políticas públicas e documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, dificultando assim os processos formativos dos professores em formação e em serviço (FURTADO, 2007; FÁVARO, 2009; FORTE, 2010; PIATO 2015; MORAL-PEREIRA 2016; ARAÚJO CAROLINO 2018; MALTA; 2019).

Figura 3 – Áreas das produções que compõem os resultados encontrados



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O segundo, diz respeito a um desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e, também, das fases do desenvolvimento infantil, ocasionando uma dificuldade na criação de vínculos afetivos e de compreender o brincar como processo de vir a ser da criança (PIRES, 2001; FURTADO, 2007; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009; FÁVARO, 2009; FORTES, 2010; PIATO, 2015; MORAL-PEREIRA, 2016; ARAÚJO CAROLINO, 2018).

O terceiro postula sobre a grade curricular dos cursos de Pedagogia e principalmente Letras, onde há uma ausência ora sobre o processo de aquisição da língua, ora sobre o processo de desenvolvimento infantil, gerando uma lacuna na formação do professor que irá atuar na EI (FURTADO, 2007; WOLFFOWITZ-

SANCHEZ, 2009; FORTE, 2010; PIATO, 2015; MORAL-PEREIRA, 2016; MALTA, 2019).

A quarta, diz respeito a um discurso recorrente de que “ensinar na Educação Infantil é mais fácil”, ocasionando vários professores iniciantes nesse nível de ensino, com ausência de formação específica e, também de experiência (PIRES, 2001; FURTADO, 2007; FÁVARO, 2009; FORTE, 2010).

Por fim, o quinto ponto diz respeito à necessidade de ouvir os/as profissionais que atuam como professores/as de língua inglesa na Educação Infantil como uma forma de partilha e reflexão e de elaborar estratégias acerca da formação dos profissionais em serviço (PIRES, 2001); WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009); FORTE, 2010; ARAÚJO CAROLINO, 2018; MALTA, 2019).

A seguir, o Quadro 4 - Síntese dos pontos convergentes nos resultados e discussões das pesquisas levantadas sintetiza as consonâncias dos trabalhos que compõem essa seção do estado da arte.

Quadro 4 – Síntese dos pontos convergentes nos resultados e discussões das pesquisas levantadas.

<b>Pontos convergentes nos resultados e discussões das pesquisas levantadas</b>	<b>Consequências</b>	<b>Autoras que postulam a ideia em suas pesquisas</b>
<b>Ausência de Políticas Públicas que regulamentem o ensino de inglês na Educação Infantil</b>	Dificuldade em gerir processos formativos dos professores de inglês atuantes na E.I.	Furtado (2007); Fávoro (2009); Forte (2010); Piatto (2015); Moral-Pereira (2016); Araújo Carolino (2018); Malta (2019).
<b>Desconhecimento das fases da infância, do desenvolvimento infantil e do que é postulado na Educação Infantil pelas Políticas Públicas vigentes</b>	Dificuldade em criar vínculos afetivos, em compreender o processo de brincar como formativo do “ser criança”.	Pires (2001); Furtado (2007); Wolfowitz-Sánchez (2009); Fávoro (2009); Forte (2010); Piatto (2015); Moral-Pereira (2016); Araújo Carolino (2018).
<b>Ausência formativa na grade curricular dos cursos de Letras e Pedagogia</b>	Profissionais ora com desconhecimento sobre o processo de aquisição da língua, ora sobre o desenvolvimento infantil.	Furtado (2007); Wolfowitz-Sanchez (2009); Forte (2010); Piatto (2015); Moral-Pereira (2016); Malta (2019).
<b>Discurso normatizado de que ensinar crianças “é mais fácil”</b>	Professores atuantes na E.I em início de carreira, com ausência de formação e experiência.	Pires (2001); Furtado (2007); Fávoro (2009); Forte (2010).

<b>Necessidade de ouvir os professores de inglês atuantes na E.I e seus anseios, conflitos e necessidades</b>	Ausência de um canal para partilha, reflexão e aprendizagem, assim como exercício de pesquisas que contribuam de forma efetiva para a formação do professor em serviço.	Pires (2001); Wolffowitz-Sanchez (2009); Forte (2010); Araújo Carolino (2018); Malta (2019).
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

#### 4.3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO PROCESSO FORMATIVO

Quando a fala se manifesta, carrega as coisas de significados que as explicam. Quando se pensa sobre o que se fala e se escreve, carrega-se a si próprio de sentido e significado que ajudam a compreender o porquê de todos os sentidos atribuídos às coisas. Sendo assim, pode-se dizer que essa estrutura constitui a arquitetura do processo de construção do conhecimento nas ciências humanas” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p.156, grifo do autor).

Em determinado momento das vivências do ser professor, colocamos nossa capacidade em xeque. Colocamos, porque esse é um movimento de necessidade de autoafirmação, da necessidade de saber que estamos no lugar certo, tramando nossas pedagogias da forma mais adequada e na velocidade e intensidade acertadas. Esse é, então, um movimento interno que urge responder questões externas, uma necessidade de controle e adequação social. Oliveira e Miorando (2020, p. 248-249) refletem que:

Os professores carregam o peso de salvar a sociedade com suas aulas, mas não são vistos por essa mesma sociedade, o quanto estão sozinhos fazendo uma educação imaginada. Escolhe-se um cenário que emerge sem contexto: a escola e os professores vivem em uma sociedade que ainda pouco percebe o quanto a mídia, a gestão administrativa e a cidade, por exemplo, também educam (ou deseducam) para a missão esperada de uma sociedade que alcance sair da barbárie.

A barbárie a qual estamos inseridos, provém dos conflitos políticos, ideológicos, ambientais e econômicos, e faz parte do nosso significar social; sendo “uma síntese complexa dos elementos sociais. Não funda o social, mas é seu produto sofisticado” (FERRAROTI, 2014, p. 54). Esses embates respingam nas nossas práticas pedagógicas, nos nossos fazeres docentes, mas, principalmente, na formação humana, inacabada e não linear, da gente e daqueles que cruzam as nossas trajetórias num processo de educar e deseducar intermitente. Ou seja, “uma busca e construção de sentido temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência” (PINEAU & LE GRAND, 2011, p. 15), onde em um movimento de relacionar várias narrativas de um determinado processo, fato ou grupo, teremos “uma

representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação” (BERTAUX, 2010, p. 49).

Assim como o processo de construção de conhecimento nas ciências sociais, a prerrogativa educacional é que só se pode começar a saber junto com os outros, sendo o pesquisado implicado ao pesquisador, em um movimento complexo de troca e interação recíproca (FERRAROTI, 2014). Esse fenômeno, foi também postulado por Delory-Momberger (2014, p. 298) que afirma que:

O conhecimento humano [...] é constitutivamente interativo e o seu objeto não se deixa aprender fora dessa interação, isso é, fora dos processos de produção de sentido utilizado no jogo da relação social.

Assim, narrativas não são lineares. Se encontram em um exercício fluído constante de rememoração das experiências vividas a partir do surgimento de uma “fronteira entre o individual e o coletivo” (JOSSO, 2010, p. 39). Rustin (2000), aponta que o interesse pelo individual surge nos primeiros momentos da cultura moderna, em torno de 1600 na Europa e cem anos depois, surge o interesse em experiências sensoriais e ideias introspectivas. Para esse caminho culminar em “histórias de vida” ou “narrativas”, foi necessário a ascendência da sociologia de Dilthey, que deixou de lado a forma positivista de fazer ciência e abriu espaço para a fenomenologia e a psicanálise. Abrindo uma série de trabalhos e autores que viram no campo das ciências sociais questões de subjetividade individual subordinadas ao mapa das estruturas sociais (RUSTIN,2000).

As histórias de vida, narrativas biográficas, narrativas (auto)biográficas/ autobiográficas, histórias orais, escritas de si e diários ganharam força na década de 70 dentro da área de formação de professores (SOUZA, 2014). Mesmo antes das coisas terem o nome que tem e se adequarem a métodos e metodologias, os diários de bordo (amplamente usados em pesquisas nas ciências sociais) já estavam presentes nas grandes navegações e períodos de expansões marítimas. Nos anos 50, na França, o termo narrativa de vida havia surgido para apresentar uma alternativa a tradução da expressão em inglês *life story*, pois era difícil apontar se o termo se referia à determinadas vivências ou as narrativas do que se vive (BERTAUX, 2010). Delory-Momberger (2014, p.35) aponta que o trabalho expoente iniciado por Daniel Bertaux “suscita em particular trabalhos de sociologia crítica a partir da coleta de narrativas de vida que servem para estabelecer trajetórias e percursos profissionais”.



Traçar o caminho de “surgimento” das narrativas e seus usos, é uma tarefa complexa e instigante. Afinal, na rede dos nossos percursos profissionais e pessoais, narramos nossas vivências mais do que percebemos. O que nos difere aqui neste capítulo, é o uso de métodos e metodologias que categorizam essa como uma escrita científica. Portanto, o objetivo dessa seção é traçar um diálogo entre pesquisadores proeminentes na área da pesquisa narrativa e elucidar pontos valiosos para a construção desse estudo, e não construir uma gênese ou apontar suas filiações. Portanto, não será considerada uma discussão exaustiva sobre o surgimento dos estudos biográficos, nomenclaturas e datas, mas, sim, a importância da pesquisa narrativa como forma de representar um determinado recorte político/geográfico/social; a relação da temporalidade na construção narrativa, as tentativas de reprodução do real através da linguagem e a sua relevância no processo formativo docente.

O primeiro, surge de uma necessidade de pensar a fluidez com que os nossos corpos e posições sociais ocupam diversos lugares no mundo globalizado e, também, a rapidez com que esse movimento avança, se desloca e se desfaz, em um movimento intermitente. As narrativas de vida não acontecem de maneira linear ou coerente, e caso isso aconteça, o pesquisador corre o risco de perder a fluidez do discurso, subjugar casos e ainda, ignorar a complexidade da história do outro (HYVÄRINEN et al, 2010). Por isso, não falamos mais em contar uma história ou a história de uma vida, mas de pensar significados para o que nos passa. Delory - Momberger (2014, p.34) afirma que essa necessidade de narrar provém de uma “preocupação de informação concreta e direta, vontade de dar uma voz aos humildes e aos anônimos, busca da emoção e do sensacionalismo, apelo ao voyeurismo dos leitores ou dos espectadores”. Sejam quais forem os motivos que nos levem a narrar “pequenos” eventos cotidianos, é através deles que captamos “não só a vida interior do sujeito e suas ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que ele/ela atravessou” (BERTAUX, 2010, p. 47).

Assim percebemos, tomados por uma sensação de protagonismo em quaisquer que sejam nossos lugares de ocupação, que contar as histórias dos “grandes homens”, aqueles que tinham seus retratos pintados e possuíam grandes fortunas, em narrativas de dominação e subjugamento cultural, não fazia mais sentido. Compreender esse movimento, é também compreender que “a prática, artesanal, compunha retratos “representativos” de uma época, de uma cultura, de uma classe

social” (FERRAROTTI, 2014, p.25). Esse processo de quase ruptura, continuou colocando o ser humano no centro, mas nos foi permitido perceber pelo menos um pouco da pluralidade representativa existente, com suas falhas, incoerências e ausências, afinal, “não se pode voltar ao sujeito cartesiano seguro de si mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 27).

Visto que, o método (auto)biográfico (aqui entendido com sua infinidade de apresentações, diários, cartas, fotografias, narrativas, biografias, (auto)biografias, etc), apresenta uma possibilidade para percursos biográficos antes colocados à margem e a um olhar voltado “à vida cotidiana, suas dificuldades, suas contradições, as tensões e os problemas que ela impõe [...] capaz de traduzir as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais (FERRAROTTI, 2014, p.100), assim como aponta Bertaux (2010, p. 48):

Relacionando-se vários testemunhos sobre a experiência de vida de uma mesma situação social, por exemplo, será possível superar suas singularidades, para alcançar por construção progressiva, uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação.

O segundo ponto concerne ao tempo na narrativa. Para Barthes (2013, p. 23) “não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem)”. Por isso, o tempo na memória é subjetivo e pode ser interpretado de diferentes formas, pois o retrato esboçado na teia de palavras e o narrar é organizado pela nossa sensibilidade e razão, adquirindo assim uma verdade paradoxal (RICOUER, 1997).

Hyvärinen et al (2010) elucida a falácia do coherent self (o si mesmo coerente, em uma tradução livre) ao apontar que as narrativas, mesmo as que foram criadas esteticamente para a literatura (como James Joyce, Virginia Woolf) não são cronologicamente guiadas, e por isso, narrativas que não tem intenção de criação estética, vidas de pessoas reais, também não teriam, dada a complexidade e o caos da vida humana. As tensões nas narrativas criadas pela ampla gama de expectativas culturais e pelo desvio dos scripts que foram estabelecidos inicialmente (por isso, as entrevistas semiestruturadas) trabalham diferentes tensões no sujeito e abrem espaço para diferentes direções interpretativas (HYVÄRINEN et al, 2010). Logo, é importante destacar que a vida não é um:

[...] conjunto ordenado e dotado de sentido. É uma mescla de acaso e necessidade, cuja narração não pode ser mais do que uma reconstrução

subjetiva e arbitrária, carente de qualquer objetividade” (PINEAU & LE GRAND, 2011, p. 107-108).

Ainda, Bertaux (2010) aponta as diferenças entre cronologia e diacronia, enquanto a primeira se refere a datas específicas ou marcadores temporais passíveis de serem organizados em um calendário, a segunda marca um tempo menos certo, na qual os eventos são organizados por ordem de antes ou depois, considerando a sucessão dos fatos. O tempo poético também deve ser considerado, lembrando os mitos dos deuses gregos de Chronos e Kairós. Chronos (de onde derivam-se as palavras cronologia, cronômetro etc.) é o tempo do relógio, do calendário, aquele que podemos mensurar em horas, dias, meses ou anos. Era o deus que controlava o tempo desde o nascimento até a morte e tudo que os humanos realizaram durante esse tempo. Pintado como tirano, o deus implacável que devora a vida humana, e que se voltou contra o próprio pai para alcançar o trono, Chronos sugere a imagem do tempo que finda, onde nada é eterno ou permanece.

Por outro lado, havia Kairós, o deus da oportunidade. Retratado como um jovem ágil, passava correndo e só os mais atentos poderiam notá-lo: depois que passava, era impossível trazê-lo de volta. A Kairós pertencia ao tempo que não pertencia a Chronos: o tempo oportuno de algo que não pode ser medido, apenas sentido, sem previsibilidade ou hora marcada. Poeticamente, o mito nos revela que o tempo da narrativa pode ser explícito e mensurado no relógio ou calendário, ou ainda, produto subversivo da memória e dos sentimentos, caótico e desajustado. Ainda, há a possibilidade, de notarmos no narrar, um emaranhado dos dois tempos presentes na memória daquele que nos conta. Por essas armadilhas da memória, que muito tem a ver com a representação do tempo e do espaço no simbólico, devemos lembrar que:

A narrativa não fornece “fatos”, mas “palavras”: esta constatação tão simples e ao mesmo tempo tão difícil de levar em consideração, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, devia levar a reavaliar a natureza da relação do real e a narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 291).

A ilusão da representação do real através da linguagem leva muitas vezes à uma discussão acerca da veracidade narrativa. Apesar de ser uma discussão interessante e na análise de dados científicos ser importante comparar e confrontar dados de diferentes fontes, a narrativa biográfica não pode ser definida pelo dualismo verdade versus mentira, pois além da discussão do tempo e da memória (de quem narra e de quem registra o que foi narrado, ou seja, do pesquisador e do sujeito de pesquisa) há mecanismos que a linguagem não capta:

Por mais claro que seja esse enunciado, ele jamais será transparente: a vida jamais será traduzida em palavras. Restará sempre um resíduo biológico não dito. Um certo número de filtros (pessoais, sociais, físicos...) tamisam sempre a expressão. O enunciado coloca, portanto, para os locutores e para os interlocutores, um certo número de problemas que demandam uma segunda operação: um trabalho sobre o enunciado, um trabalho de análise, de interpretação e de crítica. (PINEAU & LE GRAND, 2012, p. 133).

Mas, apesar dessa lacuna entre a realidade e a sua representação na linguagem, não há outro acesso à realidade social fora da linguagem, porque a realidade social é somente linguagem" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.294)". Compreender que só podemos representar a realidade social através da linguagem (daí então sua função social) e que "o real não é representável" (BARTHES, 2013, p. 23), implica também em saber que as narrativas confrontam duas realidades distintas "a realidade psíquica e a semântica constituída por aquilo que o sujeito sabe e pensa, retrospectivamente, do seu percurso biográfico; resultado da totalização subjetiva que o sujeito fez de suas experiências" (BERTAUX, 2010, p.89). Por isso, a representação do sujeito ou a totalização de experiências sociais através da narrativa não se dá por uma sequência de eventos ou verificação da "realidade" desses eventos - visto que emoções, sentimentos e percepções não podem ser validados ao título de verdade; mas sim pela "maneira como ele as "viveu", quer dizer percebeu, avaliou e "agiu" no momento; o mesmo ocorre com os acontecimentos do seu percurso" (JOSSO, 2004, p.70).

Na pesquisa narrativa, a construção de si se faz através das palavras (das que são ditas e das que silenciam), dando contornos a uma realidade que se faz de si, conforme aponta Delory-Momberger (2014, p.43):

Um caso particular da figura que o ser humano constrói de si mesmo, através da palavra. As formas que toma a narrativa de vida, remetem, com efeito, às representações que épocas históricas se fizeram da individualidade humana e às concepções do espaço privado e público, da relação do homem com a sociedade, da relação do homem consigo mesmo e as fundamentam. A emergência de uma palavra singular construindo uma figura de si irredutível a qualquer outra – o que chamamos de invenção de si.

É através da palavra, que culmina o quinto ponto: a importância da pesquisa narrativa na formação de professores. Josso (2004, p. 39) nos lembra que "formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos". No que tange a ciência, deve-se lembrar que "não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa e que adquirem aí o status de indícios" (BERTAUX, 2010, p. 89). Larrosa (2018b)

corroborar nessa perspectiva acrescentando que a formação se dá pela experiência, e que o devir da experiência extrapola o real, pois é aberta e indeterminada, pois o processo formativo é ininterrupto e não linear.

Josso (2004, p. 48) reflete sobre o tornar vivências em experiências “a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Em uma sociedade sem tempo para as pausas e reflexões, compreender que o processo narrativo não aponta curas ou soluções para aquilo que nos é apresentado, nos desacomoda ou angústia. Mas, sim, nos apresenta um processo de (auto) conhecimento profissional e pessoal que aponta caminhos para a formação profissional.

É importante lembrar que quando se fala do processo de formação de professores, esse se dá de forma não linear e ininterrupta, visto que, na pesquisa acadêmica, não é possível agrupar e analisar os dados de percursos formativos e de experiências vividas através da visão externa e objetiva da ciência positivistas, pois os/as professores/as sujeitos desse processo coabitam um determinado tempo e espaço, o que lhes confere graus de instabilidades e incertezas (FERRAROTI, 2014). Delory Momberger (2014, p.289) corrobora nessa perspectiva ao afirmar que:

Nos campos científicos que trabalham diretamente com o ser humano, não é possível estar desintegrado do sujeito estudado, porque o pesquisador com a “sua presença e seu olhar modificam o campo, que ele observa e participa, assim da construção do seu “objeto”, mas porque ele mesmo é autor ou coautor da realidade que estuda.

Assim, compreendemos que as narrativas apontam um espaço, um olhar para a (auto) formação do sujeito, onde entende-se que “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas” (JOSSO, 2010, p. 39). O narrar dá voz e consciência a um processo que, muitas vezes, não havia emergido para aquele que narra e compõe um registro histórico que baliza uma representação de uma classe, situada em seu próprio tempo e espaço, sem desconsiderar as singularidades.

## 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

O corpus dessa pesquisa está amparado em três entrevistas realizadas com professoras de inglês atuantes na Educação Infantil na cidade de Santa Maria, RS. Os dados qualitativos foram analisados com o auxílio do software Nvivo, e agrupados em códigos principais e subcódigos, considerando as recorrências do discurso. Os três códigos principais são: Gênese Pessoal (considerando suas experiências como estudantes da Educação Básica e da Universidade e suas experiências docentes, com o foco em tudo que lhes diz respeito acerca de suas vivências e as suas subjetividades); Atravessamentos ( pensando na docência como seus meandros e situações que lhes atravessaram e de alguma forma foram percebidas ou sentidas como uma barreira ou dificuldade) e Elã Profissional (vivências e percepções do que traz conforto docente e contribui para dar sentido à prática cotidiana). O Quadro 5 elucida os códigos e subcódigos deste estudo:

Quadro 5 – Desenho da análise narrativa.

<b>Gênese Pessoal</b>	<i>Genealogia</i>
	<i>Decisão pela Docência</i>
	<i>Currículo e Universidade</i>
<b>Atravessamentos</b>	<i>Educação Infantil e outros Níveis de Ensino</i>
	<i>Desconfortos na Prática Docente</i>
<b>Elã Profissional</b>	<i>Conforto na Prática Docente</i>
	<i>Ensino de Inglês e Infância</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

### 5.1 GÊNESE PESSOAL

Pensar a trajetória existencial de uma pessoa não é uma maneira de dar explicações de como as coisas ocorreram, mas, sim, de pensar em hipóteses e eventos que proporcionaram determinadas vivências. Conforme aponta Foucault (1993), pensar a trajetória é sistematizar um conjunto de fatos que possibilite os

acontecimentos. Pereira (2016) aponta que a gênese não é o ponto primordial da existência, onde algo estático entra em movimento em certas situações, e, sim, algo que faz parte de um sistema dinâmico de tensão, que quando movimenta algo que já existe, produz algo que ainda não existe.

A categoria aqui encontrada, é analisada dentro da perspectiva de gênese e genealogia<sup>4</sup>, por duas razões principais. A primeira diz respeito ao encontro dessa dinâmica frente à interpretação narrativa, que assim como a vida, é fluida e não linear. A segunda, é que se tratando de um trabalho sobre infância, pensamos ser importante frisarmos que somos sujeitos com vontades e necessidades desde os nossos primeiros momentos, não estando as vontades e os desejos da criança subjugados aos do adulto em qualquer momento.

Assim, compreendendo que não há o ponto zero, a Gênese Pessoal de cada uma das entrevistas foi organizada em três diferentes sub códigos: Genealogia (acerca de suas experiências de vida na escola durante a Educação Básica com estudantes, suas relações familiares, suas impressões do período de infância e adolescência); Decisão pela Docência (o caminho percorrido na escolha do curso em Licenciatura e fatores que impulsionaram essa decisão); e Currículo e Universidade (reflexões sobre os estudos na Universidade durante os cursos de Licenciatura em Letras Inglês).

Caso as análises permitam uma introdução dos sujeitos das narrativas, a Genealogia seria esse processo. Esse subcódigo reflete o ato de olhar o passado para compreender o presente. E talvez, ir além: olhar o passado com os olhos do presente, ressignificando as experiências através de um eu que não é mais o mesmo, mas que se tornou um outro. Deste modo, na memória são os rastros cerebrais e as impressões psíquicas que estão ligadas aos termos de lembrança e esquecimento, da seleção de fatos a serem narrados e como serão narrados (RICOEUR, 1991). As professoras Ana, Vitória e Tereza<sup>5</sup> rememoram suas trajetórias escolares bem antes de estarem<sup>6</sup> professoras. Pensar a escola e as trajetórias é meditar sob as palavras de Masschelein & Simons (2014, p. 55) onde “a escola é uma invenção que transforma

---

<sup>4</sup> Segundo Foucault (1993, p. 21) a "genealogia é uma forma de investigação que acopla o conhecimento com as memórias locais".

<sup>5</sup> Para proteger o princípio de confidencialidade, os nomes foram trocados e não guardam nenhuma semelhança com a realidade.

<sup>6</sup> O verbo estar é utilizado preferencialmente em detrimento do verbo ser, pois entende-se que o papel da profissão é um quesito dentre muitos em uma narrativa de vida, além de ser uma condição mutável.

todos em aluno [...]. O mundo é tornado público pela escola”. Nesse texto, tornam-se públicas suas narrativas e reflexões, onde as participantes de pesquisa localizam-se no tempo-espaço das suas memórias, buscando aquilo que lhes é caro.

A professora Ana perpassa sua trajetória rememorando a vida em sua cidade natal, suas transições de escola até o curso docente. Rememorar a vida enquanto estudante é pensar na transitoriedade das forças que a atravessaram e colocaram em movimento as possibilidades de ser a docente que é. Assim, pensar o processo da professoralidade, é pensar o sujeito na formação de si mesmo, que “que tendo vivido um determinado quadro existencial, se põe como sujeito educante” (PEREIRA, 2016, p. 50). Já a professora Tereza, não responde à pergunta, passando a falar diretamente do seu processo na infância acompanhando a mãe professora.

Eu estudei todo meu histórico escolar na minha cidade natal, desde a educação infantil até o final da Educação... da educação.. do Ensino Fundamental II em escola particular católica. Católica não, Adventista. Até 8º, 9ª série no caso aí era aí era Adventista. Aí eu decidi fazer o Magistério porque eu gostava do que minha mãe fazia, sempre gostei, aí foi para uma escola pública. Aí nessa escola eu fiz os três anos, nesse tempo eu já gostava muito de dar aula para criança, e não sabia bem se eu queria Pedagogia. Aí no momento de decidir pela faculdade, eu tava entre Letras Inglês, que seria aqui em Santa Maria, ou Santo Ângelo, que seria Psicologia (Ana).

As memórias da professora Vitória estão ancoradas sobre um fato que marcou muito a sua trajetória escolar na Educação Básica, atribuindo esse evento a uma mudança na sua personalidade. Larrosa (2018a, p. 13) afirma que “o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados”. Dessa maneira, ao pensar em sua trajetória, a professora Vitória reúne memórias dos efeitos que foram causados em si. Pensando ainda sobre os efeitos que os podem ter causado nos estudantes das muitas salas em que já entrou. Dos atravessamentos das políticas públicas, da estagnação da escola e dos papéis de estudante e professor que a compõe, enquanto a experiência, o ofício e materialidade da escola coexistem entre a Vitória que já existiu como aluna em uma sala do quinto ano e a Vitória que hoje está em pé, frente a sala do quinto ano. É essa a memória que não limita uma sequência de eventos, mas sim da construção de “uma memória expansora, que não separa presente, passado e futuro; [...] e abre-se como uma possibilidade expansiva, em direção ao que ainda não está ali, em direção ao que vem” (PEREIRA, 2016, p. 58). Na narrativa de Vitória, quem narra é simultaneamente a criança que se traumatiza com os efeitos causados pela professora, mas também a professora que conhece o sistema, os cansaços e os desafios da profissão docente:



No meu processo educacional inicial, eu sempre estudei em escola pública ... tá? Então é claro que a gente sabe né que podem haver né ... algumas falhas em algumas coisas, mas eu estudei numa escola central lá de Uruguiana e as minhas professoras, elas eram até o até o terceiro, até segundo ano, eu tive professores excelentes. Nosso sentido, hoje eu refletindo hoje como uma... uma... professora também. Aí no terceiro, quarto ano, ali, eu tive...eu lembro que já tinha professoras...hã...substitutas que fala, né? Mas não são substitutos, aquelas professoras que fazem pedagogia né, e vem fazer estágio. Estagiária. Mas eu não lembro direito, eu lembro que é uma proposta daquela escola que eu estudei, que tinham essas professoras. Eu vi que ali, que foi um momento...Que de certa forma eu como aluna achava muito importante. Eu como aluna sempre fui muito dedicada, gostava de aprender e tudo mais, perguntar muito. Questionar. Ali, naquele momento, até sofri bullying com uma professora do quarto ano, que ela achava, assim, que eu perguntava demais. E daí teve uma vez que eu entrei na sala e ela pegou e fez assim para mim [mostra as mãos em cruz em frente ao rosto]. E isso me marcou muito, nessa coisa de como eu ia mudar esse meu jeito de perguntar. E isso foi um fato que me aconteceu que eu fiquei muito mal, muito mal. E aí eu tenho uma outra pessoa, no quinto e sexto ano, sabe? Eu lembro disso, que eu fiquei mais reclusa, eu fiquei mais reclusa. Mudei muito nesse sentido, parei de questionar, tanto que aquilo mexeu muito comigo - aquela professora que eu tive que aturar um ano inteiro, fazendo esse tipo de piada né, e que não me fez bem. Então assim...hã... O meu ensino fundamental teve essas...essas...marcas assim, que foram me moldando também como aluna No ensino médio, o meu ensino médio não foi assim, um ensino médio superqualificado, então os meus pais tinham que buscar cursinhos, né, privados, assim, para complementar o que a gente tinha na escola pública. Então Mas assim, às vezes, eu acho muito parecido com o que a gente ainda tem hoje. Sabe isso .. imagina gente tá falando de 20 anos atrás, né? 25 anos atrás, vamos dizer assim, desde a primeira série, vamos dizer. E eu percebo isso, muito hoje na escola. Professores que não são da área, tendo que ministrar, ministrando aquela disciplina tentar andar com a nova geração. Sendo que eles não estão acostumados com aquilo ali ou cansados porque estavam sempre com um salário baixo, falta de re...de uma estrutura melhor, até mesmo para ministrar as aulas deles né Então, assim, eu sinto, sabe? Parece que aquela mesma trajetória que um dia eu vivi como aluna, eu percebo que ainda hoje eu vejo como professora (Vitória)

Embora sabido que a professoralidade se constitui na subjetividade muito antes da decisão pelo curso universitário, pois está apenas formalizada um processo existencial que já estava acontecendo (PEREIRA, 2016), a construção da narrativa, sobre a vida escolar de Tereza, fica balizada nas memórias da decisão pela docência, voltadas às suas memórias da mãe, também professora. Tereza e Ana têm mães professoras, mas o relato de Tereza acerca de sua vida escolar, é muito mais voltado às tarefas que fazia enquanto acompanhava a mãe no trabalho: ir junto para a sala de aula, ver a mãe preparando e corrigindo provas, no relato de sua memória afetiva.

Já a experiência marcante de Ana é pensar sobre a profissão da mãe e escolher o curso do magistério ainda em dúvida sobre o curso de Psicologia. Pensar na existência e nas memórias que começaram ainda na fase escolar, é, também, pensar em forças propulsoras, mas, principalmente, no recorte dos que é memorável, no tempo *Kairós*. Embora impulsionadas pelo mesmo viés, o recorte narrativo que

perpassa as suas genealogias é diferente, pois respondem de forma diferente as forças<sup>7</sup> que lhes foram aplicadas no processo de produção de si mesmos.

A professora Vitória, perpassa a sua experiência negativa com a professora, olhando a situação com o seu olhar atual, em distanciamento interpretativo da criança que fora. No seu papel atual, já não percebe mais com tanta tristeza o que lhe aconteceu, mas procura encontrar pistas sobre a reação da professora em face da precarização docente, pois pode “sentir que está presente no que diz” (LARROSA, 2018, p.90) No processo de produção de si mesmo, pensar a gênese através da produção de acontecimentos é ter certa autonomia na sua produção existencial (PEREIRA, 2016), onde compreender o tecer da própria vida está relacionado a memória, objetivo, subjetividade e história (FONTANA, 2010).

Considerado o passado escolar na Educação Básica, o discurso flui naturalmente para a próxima subcategoria, Decisão pela Docência, sem que seja necessário interrogar sobre o tema. Decidir o curso de Licenciatura é instrumentalizar, legitimar e institucionalizar uma escolha que já estava acontecendo em determinado nível para cada sujeito (PEREIRA, 2016). Talvez, não seja possível perguntar “por quê ser professor?”, pois como na resposta de Ana, “era para ser”. Talvez, ser professor seja o retrato de um olhar atento ao trabalho da mãe, como no caso de Tereza, ou ainda ser professor seja o processo de encontrar-se e reconhecer-se em uma determinada área de conhecimento depois de uma experiência que não foi totalmente positiva.

Fico com uma dúvida ainda se eu não deveria ter feito Psicologia, porque eu sou bem voltada para esse lado. Mas...fiz o que eu tinha que fazer. Era para ser. Daí, decidi por Letras Inglês, passei nas duas e resolvi vir para cá fazer Letras Inglês e quando eu vim para cá para Santa Maria, me mudei de lá, e quando eu comecei o curso de Letras Inglês, ao mesmo tempo eu comecei um cursinho... Porque eu sentia que eu não estava dando conta do que a Universidade pedia, porque eu pensei que eu ia aprender em inglês e no caso eu só ia aprender a dar aula de inglês (Ana).

Buscar razões para sermos o que e quem somos é negar que o ser humano é complexo, mutável, dinâmico e em construção (PEREIRA, 2016). Todas as respostas são possíveis quando se trata do processo de subjetividade, porém nenhuma resposta é necessária. Para esse estudo, é fundamental apenas pensar em como as

<sup>7</sup> “Nos estudos de Deleuze (1991) e Foucault (1993) a palavra força refere-se a diferentes cruzamentos que atravessam a subjetividade, uma interação entre sujeito e ambiente capaz de ocasionar um estado que tensão constante formando a gênese “do sujeito que está sendo” (PEREIRA, 2016, p. 41).

participantes da pesquisa atribuem significados às suas decisões e o aceite de suas posições sociais face aos ocorridos de sua vida, pois é o momento de “traçar nas histórias de vida as maneiras como cada um se sente e se diz professora, e como as foi construído, entre modos distintos e conflitantes de encarar a profissão docente” (FONTANA, 2010, p. 48). Ou seja, não delimitamos as práticas formativas ao currículo universitário, visto que pensar “a formação de professores, passa a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais” (PEREIRA, 2016, p. 48). As expectativas de Ana ao se deparar com o currículo da universidade e a formalização do processo de ensino pensado para a formação de professores, já estava de alguma forma incrustada na essência de Tereza, que começa a ser professora observando a mãe, professora:

Bom, sempre foi, a minha família, na verdade, ela foi sempre de professores né... A minha mãe é professora também, então eu já me criei nesse ambiente, acompanhava ela nas aulas e tudo. Sempre gostei, assim, até esses dias eu tava pensando, me peguei pensando porque foi o questionamento de uma reunião pedagógica que a gente teve: o que me levou a ser professora? E nunca tive assim “agora vou ser professora”. Acho que foi esse convívio, desde pequena, vendo a minha mãe dando aula, tudo. E isso tá refletindo agora na minha prática docente, isso tá refletindo na minha prática docente..tá... Eu me vejo muito assim com a minha mãe era, algumas atitudes assim, como profissional. Então tem essa essa reflexão da minha infância, desde pequena, corrigindo prova, às vezes acompanhava nas aulas. E isso me lembra muito o que eu vivi, agora to trazendo para a sala de aula (Tereza)

Os discursos singulares das suas justificativas das escolhas foram espontâneos no fluxo narrativo, talvez pelas participantes julgarem necessário justificar determinado caminho traçado em detrimento de outro para a pesquisadora. Seja um discurso imerso nas ideias do passado, reflexivo no narrar uma memória com o olhar do próprio tempo, ou ainda em uma espécie de negativa de buscar a razão, atribuindo à sorte ou ao destino, é constituído através da expectativa do que o outro gostaria de ouvir, da necessidade de justificar o que, talvez, seja injustificável pela ausência de elementos que remetem essas práticas. A construção do “ser profissional” está atrelada à posição de papéis sociais e do que a sociedade que ele seja e viva a sua condição. Vitória, que teve sua primeira experiência acadêmica em um curso da área da saúde, pensa na sua primeira trajetória como estudante de Farmácia e o que se espera de alguém que trabalhe na área - manipular seringas, analisar amostras sanguíneas, ou seja, processos práticos dentro da área da saúde.

Eu passei em farmácia. Porque até então eu tinha eu achava que eu era da área da saúde. E aí eu fui fazer farmácia e vi que não era. E daí foi um professor meu, de matemática, era farmacologia e era com ele né, matemática e aí um dia eu tava muito desesperada eu havia desmaiado numa aula, negócio de sangue e agulha e tal. Daí fiquei mal e desmaiei. E correu o boato entre os professores. E um dia esse professor me chamou na aula dele, no final do semestre, assim. E ele me disse: “Sai daqui, corre. Isso aqui não é para ti, a área da saúde não é para ti”. E aí ele disse eu fosse tu, faria alguma licenciatura porque tu é muito boa, tu tem uma didática para apresentar os trabalhos que eu acho muito boa, eu acho que vai dar certo tu na licenciatura Já pensou sobre isso?” E eu fui com aquilo para casa, pensando “meu Deus, será que é isso?”. Aí eu fazia cursinho já, desde o 5º, 6º ano, particular já, em escolinha, naquele ano eu havia viajado para a Inglaterra e aí eu pensei : tá aí sempre gostei de inglês, me dava bem nas provas de inglês, tem esse professor falando de licenciatura e quem sabe é por aí e aí fiz o vestibular e passei no ano seguinte (Vitória)

Goffman (2014) aponta que todos os sujeitos, em interação social, ao apresentarem-se diante do outro, tentam controlar as impressões que o outro passa a ter dele. Assim, as imagens refletidas dos sujeitos na trajetória de suas memórias, em processo de professoralidade a devir, assim como a esperada identidade de Vitória no curso de Farmácia, está condicionada a algumas formas de produção de si:

O que a nossa sociedade faz? Ela diz, o tempo todo, que precisamos ter uma identidade estável, assumir uma condição cristalizada de uma forma de ser. [...] A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades: homem, mulher, professor, artista, mãe, pai, família, escola, etc. Uma identidade é, nesse caso, uma condição cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser ou um ritmo determinado de responder às figuras demandadas. A institucionalização das identidades é uma forma de homogeneizar o cotidiano e constituir os grupamentos e as coletividades. Na medida em que sei, por exemplo, o que é ser professor e me deparo com um, já tenho meia dúzia de expectativas com relação a ele. Se ele me apresentar uma conduta incoerente com o modelo que trago, vai me surpreender e vou dizer: ou enlouqueceu ou não é professor. Assim, a nossa sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve e organiza a produção da subjetividade (PEREIRA, 2016, p. 42).

Ao reelaborar a vivência através da memória, buscamos também corresponder às expectativas (nossas e de outrem), e através desse movimento, inscrever-se ou não como protagonista de sua própria história. Ana, uma professora de fé católica, narra sua escolha profissional através do infortúnio do destino, foi Letras Inglês porque era o caminho acertado para a sua jornada. Atribui a uma força maior a sequência dos seus passos, dividindo sua escolha entre si mesma e o divino. Tereza inscreve nas memórias da infância a sua escolha, vindo na mãe a motivação e inspiração para desempenhar seu papel profissional, tanto nas escolhas, quanto em atitudes na sala de aula. Vitória reflete novamente através de uma marca negativa. A professora narra novamente um movimento no qual foi desacomodada, e assim como na quarta série

e a atitude da professora, outro professor projetou força para mudar o rumo do seu percurso formativo. Duas experiências desconfortáveis e dois professores inscritos no seu andarilhar: a primeira, para silenciar o que a Vitória gostaria de dizer, o segundo para apontar uma nova possibilidade profissional rumo ao curso de Letras Inglês. Impulsionada pela força arquitetada por esse professor, Vitória se distancia mais uma vez do olhar de criança que a paralisou, e como agente do seu próprio destino, muda a sua rota.

O terceiro subcódigo, *Currículo e Universidade*, surge nas reflexões sobre as ausências curriculares relativas aos saberes para pensar à docência em sala de aula. São narrativas cheias de indagações, entre “que se sim, que se não, que se poderia ter sido, que se talvez, que se ao contrário” (LAROSSA, 2018, p. 373). Assim o fio condutor da conversa aponta algumas coisas além do foco linguístico e literário do curso de Letras Inglês: a percepção da infância e das suas necessidades, nas palavras da Tereza; sobre pensar a inclusão e a adaptação dos diversos materiais, como no citado por Vitória e Ana; e de compreender a escola contextualizada no seu fazer docente. O processo de “estar professor a devir” na universidade promove uma distância entre o curso de Licenciatura e prática da escola, esse organismo vivo e cheio de braços:

Mas eu sinto falta hoje né, daí no caso na prática, eu percebo que ....nossa... aquelas disciplinas por exemplo, do primeiro semestre do curso, que falam sobre assuntos há...A questão da inclusão... do.... da adaptação de material dos diversos alunos que nós vamos receber, como tratar cada um, isso sinto falta, sabe? Que nós deveríamos ter tido nesse processo todo de graduação, né, de formador, de formação profissional, né? Que a gente não tem (Vitória)

A fala de Vitória perpassa tanto a experiência quanto a ausência da construção de saberes necessários para exercer a prática. Esse processo está imbricado também na construção social de uma “identidade profissional”, onde o “ser professor” ou “ser um aluno atendido pela AEE” está balizado da mesma forma, desconsiderando o processo individual de cada trajetória humana. Portanto, pensar a trajetória profissional e o que se espera do que “é um professor”, já está imbricado em cada um de nós e atravessado pelas passagens do tempo:

Quero dizer que já nos foi implantado um signo zodiacal, inconsciente, uma alma, uma cultura... embora não vejamos necessidade e agora vamos ver se também vão nos implantar uma experiência e todos vamos ter que começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la. No campo educativo, inicialmente, o que importava era a vocação, o amor às crianças e essas coisas. Depois, com toda essa retórica humanista e neo-humanista, o que importava é que

“para ser educado”, era preciso ter uma “ideia do homem” e aí estávamos tratando de elaborar essa ideia tão extravagante. Mais tarde quiseram que desenvolvêssemos técnicas profissionais do modo que os profissionais de outras áreas técnico-científicas. Era a época em que se usava a comparação tanto entre os pedagogos quanto os médicos e os engenheiros. Depois nos mandaram refletir sobre a prática, que desenvolvemos nossa consciência reflexiva. E vamos ver se agora vão mandar que identifiquemos e elaboramos nossa experiência profissional. Isso seria converter a experiência em um fetiche e em um imperativo, como são um fetiche é um imperativo o signo zodiacal, a alma, a identidade profissional, a cultura, a ideia de homem, a vocação, e todas essas coisas que nos dizem que temos embora não saibamos, que nos dizem que deveríamos ter, embora nunca tenhamos sentido a necessidade, e que nos dizem que temos que aprender a buscar, a reconhecer e a elaborar” (LARROSA, 2018b, p. 44-45)

O que os sujeitos de pesquisa narram, não pode ser atribuído a inexistência desses conflitos: as crianças vão continuar chorando, buscando por abrigo e pela figura de referência (em alguns casos a figura materna, mas em outros são muitas as possibilidades de referência para uma criança), os estudantes continuarão (com todo o direito e necessidade) incluídos no processo. O que é atribuído nesse momento é pensar de que forma relacionar os saberes necessários ao professor nesse momento através do currículo - que é também uma construção flutuante do tempo histórico, tornando ainda mais difícil pensar em como evitar essa lacuna formativa ao mesmo tempo em que legitime a experiência no campo pedagógico. Pois é através da experiência tanto na docente quanto pessoal, que nos apropriamos da nossa professoralidade e constituímos um trajeto mais consciente das nossas escolhas, dúvidas e certezas, onde o profissional é visto como alguém capaz de produzir saberes específicos e “deliberar sobre suas próprias práticas” (JESUS, 2012, p. 139).

Embora o desafio curricular seja imenso (tanto pela subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, quanto pelos atravessamentos das concepções do tempo histórico), é necessário pensar em saberes e experiências que nos situem na Educação Infantil - que continuará ser um nível com crianças agindo e demandando coisas da e na maturidade infantil. Afinal, a infância não para na aula de inglês, mesmo que haja um movimento escolar em alguma instituição para que dentro da escola a criança seja “menos criança”. As falas de Tereza e Ana constroem a urgência de compreender a infância e a Educação Infantil para que apesar das adversidades, o/a professora/a se sinta confortável naquele universo:

Então muitas vezes assim, como profissional de Letras-Ingês, assim, a aula de inglês não ocorre porque a gente tem todas essas questões, essas demandas externas para lidar dentro da aula. É uma criança que chora, que quer o colo, que quer a mãe, então acaba sendo bastante desafiador nesse sentido (Tereza).

Não estudei assim, acho que muito vagamente em algumas disciplinas da Educação que eu optei por fazer...Eu lembro que eu fiz sobre a Educação Infantil, mas a minha base maior e o que eu sei hoje sobre Educação e Educação para crianças é ainda do Magistério. No Magistério eu li muita coisa e é do Magistério. Agora na pós, falaram muito sobre crianças também. Mas eu me sinto despreparada em alguns casos, inclusive eu falei com a coordenadora da escola, sobre a formação com assuntos que não são tão pertinentes, porque nós não falamos sobre os alunos da AEE que nós temos nas nossas turmas, como lidar, o que fazer com eles, como fazer com que as aulas sejam mais significativas para eles, porque às vezes eu ainda me sinto perdida com as crianças. E aí a gente tem que ir fora, procurar. (Ana).

Em muitas escolas onde o conteúdo ainda é primordial e o currículo dita todas as propostas, pensar a Educação Infantil dentro do objeto de conhecimento é o que ilustra o nível. As outras narrativas corroboram esse perfil dentro do currículo do curso: que se propõe a pensar a gramática, a linguística, a literatura, mas não pensar a escola. E por pensar a escola, esclarecemos que é em pensar todos os sujeitos que a compõem: as crianças (incluídas ou não), as/os professores/as, a gestão escolar, etc. A narrativa a seguir, da professora Vitória, nos conta um pouco mais sobre isso:

Acho que sim, o currículo talvez poderia ser um pouco... um pouco mais voltado para esse contexto prático que a gente vai vivenciar, né? E também essas disciplinas, ela são mesmo disciplinas mais complexas e que se encontram no período em que a gente ainda não entendeu ou a gente ainda não tem certeza se é aquela a profissão que a gente quer seguir. E são cadeiras que eu lembro quando eu iniciei a graduação, que tinha muito colega que dizia “ai que saco”, “ai que teoria” “ai quanta teoria, para que isso”. Isso, sabe? Hoje eu vejo assim, se eu tivesse tido um pouquinho mais, dessas cadeiras, aliadas ao estágio, principalmente, ali as cadeiras de estágio, sabe? Ali no 5º, 6º semestre, onde a gente começa a ler e a ser crítico, ali eu acho muito interessante aquele tipo de conversa, né? Ainda que no mestrado a gente tem ... como é que ... a gente tem uma disciplina de teorias da aprendizagem, uma coisa assim. A gente vai ter diferentes perspectivas de ensino. Mas por exemplo, a questão mesmo da Educação Especial, que é uma disciplina, que a gente tem né, Fundamentos da Educação Especial... essa disciplina foi [estala os dedos duas vezes em sinal de rapidez] essa disciplina foi um semestre e deu e acabou. E aí eu não aprendi, não aprendi como é que eu vou adaptar um material para um aluno que é autista, como é que eu vou adaptar um material para um aluno que é dislexico, enfim, que têm discalculia, né. Então, essas coisas assim, que eu só aprendi pesquisando, depois na prática. Mas eu não fui informada de que ... A gente fala tanto em diversidade, por exemplo, em ser multi, né? E a gente não vivencia isso, os professores não nos dizem isso lá na graduação: como fazer. E eu critico isso na minha tese, eu tô criticando a questão de que o livro didático e os documentos norteadores, eles não ensinam como o professor faz, eles só apenas dizem o que o professor deve fazer e o que é o professor fazer né, mas eles não dizem como. E às vezes eu vejo isso, pelo menos para mim, na minha época na graduação, sabe? Então às vezes tem umas coisas assim, que a gente fica, pelo menos na minha época, foi. (Vitória)

O currículo desconectado das práticas pedagógicas e as teorias ausentes da prática no cotidiano escolar trazem dúvidas. Do mesmo lado, o ofício docente está

ancorado em muitas incertezas. Cabe aqui não parar de questionar, mas pensar em como aproximar a escola da academia e a academia da escola, e, também, em como perguntar de uma forma que não nos paralise, amedronte ou dificulte o fazer diário, mas que nos mova em direção daquilo em que acreditamos, pois sabemos que “a-forma-de-ser-professor é gerada sendo-professor, em uma determinada maneira de ser-professor, de fazer-de-ser professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício (LARROSA, 2018a, p.12).

Essa maneira de compreender o processo de ser professor nada tem a ver com uma identidade fixa, mas em reunir saberes necessários para que cada docente pense, dentro da sua subjetividade, o seu fazer docente de uma forma autônoma. Em outras palavras: possibilitar estratégias, dentro de um determinado campo de conhecimento, onde o docente elabore aquilo que lhe convém, pertence ou lhe é caro ou necessário, para viver a escola na sua totalidade entre todos os sujeitos que a compõem. Mas construir a vivência ou a experiência docente, foram atravessadas pela totalização de suas experiências profissionais, como também, uma vez inseridas no curso de Licenciatura e na pós-graduação, por outros saberes. Para melhor entendermos o lugar de onde cada sujeito nos fala, o Quadro 6 sumariza suas formações acadêmicas e profissionais.

Quadro 6 – Síntese da formação acadêmica e profissional das participantes do estudo.

<b>Professora</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Formação Complementar</b>
<b>Ana</b>	Graduada em Letras - Inglês	Especialista em Métodos do Ensino de Língua Inglesa	Cursos livres de idiomas durante a adolescência e parte do curso universitário
<b>Vitória</b>	Graduada em Letras Inglês Graduada em Letras Português	Mestra em Linguística Aplicada Doutoranda em Linguística	Cursos livres e idiomas e intercâmbio durante o Ensino Médio
<b>Tereza</b>	Graduada em Letras Inglês	Mestrado em Linguística Aplicada	Cursos livres de idiomas e intercâmbio

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



## 5.2 ATRAVESSAMENTOS

Nas narrativas (auto)biográficas, que compõem o estudo, estão presentes experiências singulares e plurais, pois cada sujeito se situa na professoralidade no individual e no coletivo. O código elo presente nesta subseção são os atravessamentos, ou seja, as dificuldades presentes no cotidiano desses docentes frente à Educação Infantil. Nesse viés, “a formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação” (JOSSO, 2004, p. 215). Assim, esse código está dividido em dois subcódigos intitulados *Educação Infantil* e os *Outros Níveis de Ensino e Desconfortos na Prática Docente*. O primeiro relacionado à uma comparação do ensino de Inglês na Educação Infantil em detrimento dos outros níveis de ensino, e o segundo, sobre os atravessamentos da profissão que causam/causaram algum mal-estar.

Primeiro, é importante registrar a historicidade da Educação Infantil em termos de Políticas Públicas, para então compreender porque ela se distancia de outros níveis. Pensar a Educação Infantil, no modelo atual, é um processo histórico relativamente recente. Até a década de 80, a expressão usada era a “pré-escolar”, que entendia que essa etapa da educação estava de forma independente e preparatória para a escolarização de fato, que só teria início no Ensino Fundamental (BRASIL, 2008). No final dessa década, em 1988, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos passou a ser obrigatório pela Constituição Federal, mas foi só em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, com a sua importância assegurada juntamente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (BRASIL, 2008). Atualmente, esse nível de ensino atende crianças de 0 a 5 anos, porém a obrigatoriedade do ensino começa apenas aos quatro anos de idade, se estendendo até 17 anos (BRASIL, 2009b).

Por isso, pensar a Educação Infantil é pensar em um nível de ensino que tomou um rumo diferente ao longo dos anos, podendo ser um enfrentamento para o profissional que viverá uma realidade distinta da qual presenciou enquanto educando. Embora esteja no mesmo patamar de obrigatoriedade do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil traz suas singularidades e características, como por exemplo, o entendimento do cuidado como prática que não pode ser dissociada da

escola (BRASIL, 2018). Para a professora Tereza, o objeto de trabalho é o mesmo, mas carrega uma dimensão de adaptação ao que está sendo estudado:

Eu acho que a gente adapta muita coisa: o conteúdo da língua, a gente passa, mas é adaptado ao contexto, a criança a gente vai ensinar, por exemplo, eu tô trabalhando sobre família. Então family para a Educação Infantil é de uma maneira, mas nos Anos Iniciais, que eu também tenho umas turminhas, já é diferente, a gente tem mais detalhes, trabalha mais vocabulário, estruturas de frase. Então a gente vai adaptando pros públicos, mas acredito que diferente não seria (Tereza)

Para a professora Ana, o conteúdo na aula de Língua Inglesa também não é a diferença entre níveis, mas sim a forma como essa proposta vai ser experienciada e apresentada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras para proporcionar diferentes experiências às crianças (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky apontam que é por meio dos jogos e das brincadeiras que a criança transforma as impressões para a formar uma nova realidade, desenvolvendo-se nos aspectos sociais, emocionais e intelectuais (DANIELS, 2003). O relato de Ana refere-se à quantidade de recursos que os educadores que trabalham na Educação Infantil precisam lançar mão para atingirem seus objetivos, tanto na troca/revezamento de atividades, quanto de materiais concretos:

Na minha experiência com outros níveis, eu percebo que na Educação Infantil, preciso estar sempre munida, não que outros professores não precisem, mas eu preciso estar sempre munida de materiais, estratégias, de coisas concretas, meio que para ter os alunos na aula. Se eu chegar com o papel na aula, o que eu tenho que fazer na aula hoje, não vai funcionar. Então eu sempre tenho na minha mochila alguma coisa, algum recurso que eu vá usar. Coisa que nas aulas do Ensino Médio eu já consegui fazer. Eles podem pegar o lápis e a caneta e escrever. Eu sinto muito mais que devo estar preparada, devo levar coisas, devo ter um plano A, B, C, D, E... para ir do que em outros Níveis, que eu me sentia mais tranquila, em que ter um plano B estava OK (Ana)

Para a professora Vitória, transitar na Educação Infantil foi um grande desafio, ao se despir de uma professora que atuava nos anos finais para migrar para a Educação Infantil. Na sua fala, é possível perceber um certo receio ao se pôr como professora desse nível, ao dizer primeiro “o professor né” e depois usar o pronome nós. Sua narrativa acerca dos recursos e a necessidade do concreto e do lúdico na sala de aula da Educação Infantil corroboram com o discurso da professora Ana, que pontua a necessidade de múltiplas atividades possíveis para uma só aula:

Não é que é diferente em todos os sentidos, ele é diferente no tipo de abordagem que vai ser feita. Por exemplo: eu percebo que na Educação Infantil precisa...o professor né, nós precisamos ser muito mais...como que eu vou falar essa palavra para não ficar feio. Lúdico... tá não sei que palavra seria melhor para isso, mas assim tu precisa, a tua abordagem, ela precisa ter um caráter muito mais lúdico, e expressivo...Como eu vou dizer, assim? Se tivesse uma palavra, que decifrasse o colorido... sabe muito mais chamativo... assim ...colorido! Muito mais do que nos outros níveis. Não que nos outros níveis tu não, faça, não que isso se anule nos outros níveis, mas tu não precisa ir vestido de palhaço, sabe? Nos outros níveis tu pode chamar a atenção do aluno propondo uma ação em que eles fiquem...um debate, ou até mesmo, um uma brincadeira com algum recurso tecnológico, um game. Então tu vai trazer recursos distintos, mas tu não precisa ser tão caricato, tão expressivo. É isso que eu percebi de diferente na Educação Infantil que difere dos outros níveis. Essa coisa de tu ter que, de tu se adaptar ao jeito deles para chamar a atenção deles. (Vitória)

As falas das professoras Ana e Vitória perpassam o caminho da brincadeira no desenvolvimento infantil. Negrini (1994) aponta que na fase da Educação Infantil, o concreto é o fator dominante na relação objeto e significado, mediando o ponto de partida e alinhando as regras e caminhos que aquele jogo/brincadeira irá seguir. Para as crianças nessa faixa etária, os estímulos físicos e os recursos concretos são mais necessários, porque perpassa a ideia de uma criação de outra realidade e da interpretação de papéis sociais, dessa forma, quanto maior a criança, menos recursos lhe são necessários, pois no decorrer do seu desenvolvimento mudam suas motivações e incentivos:

Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados (ROLIM, GUERRA & TASSIGNY, 2008, p.178)

Já para a professora Tereza, o desafio maior foi a adaptação à rotina escolar com as crianças de três anos. Como a Educação Infantil é o início do processo educacional, a maioria das crianças que está nesse nível, se encontra distante dos seus familiares pela primeira vez (BRASIL, 2018): Essa nova organização da rotina das crianças necessita de tempo para que todos percebam esse novo espaço que estão inseridos e criem vínculos com os/as colegas e os/as professore/as e colaboradores/as da escola, portanto, nem sempre o planejamento vai ser executado à risca:

é um desafio, é um desafio, pensando nos maternais, três aninhos. Eles aprendem mais rápido, tem aprendizado mais rápido da língua, mas por outro lado tem essas questões de lidar com o comportamento, rotina, adaptação. E os níveis, quatro e cinco anos, é mais tranquilo. Eles já estão mais adaptados, já tem uma rotina de sala de aula, já sabem que agora é aula de inglês. Tem

o material também, a gente tem o programa bilíngue, tem o material para quatro e cinco anos. Já nos maternais não tem, então a gente desenvolve cada aula. Eles têm uma vez por semana, mas cada semana é uma aula. A gente não sabe se vai dar certo ou não. O planejamento é feito, mas 90% das vezes ele não é colocado em prática (Tereza)

Somado ao fato do planejamento na Educação Infantil, está também a percepção que se tem do nível e da descrença de que a criança aprende de forma rápida e eficaz, ou seja: apesar do lugar de cuidado inerente, a criança da Educação Infantil também é um estudante capaz de aprender uma Língua Estrangeira através da mediação do/a professor/a. A reflexão da professora Ana se dá no viés de que muitas vezes as crianças são subestimadas em suas habilidades e capacidades cognitivas, porque nem sempre a Educação Infantil é vista como um lugar de aprendizagem:

Como uma coisa menor. Eu acho que é mais como a Educação Infantil é para cuidar do filho enquanto os pais estão no trabalho, é mais assistencialista, do que realmente ensino. Na minha visão é assim, até que na época da pandemia foi uma grande questão a Educação Infantil fechar: não é que as crianças iriam ficar com atraso - a grande questão era onde vamos deixar nossos filhos para irmos trabalhar, quem vai cuidar das crianças. A Educação Infantil é mais vista como um lugar de cuidado mesmo. Como uma coisa menor, uma coisa menos importante. Como se ele vai lá aprender os números e os animais. E o ensino vai muito além dos números e dos animais. (Ana).

Para que a aprendizagem seja eficaz na EI, é necessário considerar a criança como capaz e o professor como mediador. Vygotsky (1988) traz uma importante contribuição para compreender o papel do professor como mediador: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). O estudioso aponta o Desenvolvimento Real como as funções que já foram construídas até o momento, isto é, ações que a criança consegue realizar sozinha e como Desenvolvimento Potencial as tarefas as quais ela consegue realizar através da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, a distância entre esses dois desenvolvimentos é a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde novas funções e habilidades estão em processo de maturação. O papel do/a professor/a considera a ZPD para definir quais materiais ofertar, como estimular a exploração e as novas descobertas e dessa forma mediar o processo de aprendizagem da criança. Portanto, é fundamental conhecer como a Educação Infantil está estruturada e o que se espera em termos de habilidades de cada um dos três públicos da Educação Infantil (bebês, de 0 meses à 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos à 5 anos e 11 meses).

Compreendendo a história da Educação Infantil nas Políticas Públicas brasileiras, entende-se que há um discurso normatizado de que EI seria um preparatório para os Anos Iniciais. Há também o discurso do lugar de cuidado (o que é importante, porque foi através de políticas públicas que a criação das creches oportunizou que mulheres mães e principalmente chefes de família tivessem sua participação no mercado de trabalho<sup>8</sup>), mas o atravessamento refere-se à ausência a compreensão de que há um trabalho educativo que envolve o cuidar, porém esse cuidar não está posto de forma isolada. A incompreensão da criança como ser capaz de aprender e ser sujeito de suas escolhas, da adaptação da rotina escolar de crianças bem pequenas em seus primeiros momentos longe da família e da preparação do/a professor/a para lidar com o inesperado também compõem os excertos narrativos desse subcódigo.

Estão elencadas em *Desconfortos na Prática Docente* a ausência das concepções teóricas acerca da infância, a pressão da equipe gestora e dos pais nas escolas da iniciativa privada, a ausência de experiência no nível e a compreensão da Educação Infantil como algo “mais fácil” e “menos valorizado”. O discurso de Ana versa pela pressão profissional no ensino privado e também pelo entendimento externo do inglês como algo menos valorizado nesta fase:

O que causa desconforto, é a pressão de outras pessoas da escola: equipe diretiva, outros professores, pais, que em escola privada ficam muito em cima do professor. Tem uma cobrança bem rígida e por vezes isso me deixa um pouco estressada, um pouco pressionada. Tira um pouco daquela naturalidade do meu gosto por dar aula, tem dias que está tudo bem nas aulas, ocorre tudo bem, mas algum acontecimento com pais, com equipe diretiva que acaba me tirando um pouco do eixo naquele dia. O que eu vejo ainda é uma não valorização, justamente pela falta de conhecimento do que é. Alguns pais ainda se referem à aula de inglês como aulinha. Vai ter a sua aulinha de inglês, agora. (Ana)

A fala de Ana remete ainda ao subcódigo anterior, onde a professora elucida a diferenciação da Educação Infantil com outros níveis de ensino. Nesse momento, seu desconforto é com a falta de crença no viés do seu trabalho, que ultrapassa muitos âmbitos. O primeiro está relacionado com a forma como percebemos o nível. Embora a EI faça parte do processo de escolarização desde o vigor da LDB em 1996, ainda alguns vestígios o percebem como algo menos importante. O segundo, refere-se a figura profissional presente na etapa. Se esse é um nível menos importante,

<sup>8</sup> Dados no Pnad e IBGE sistematizados por Barbosa & Costa (2017). Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7805/1/bmt\\_62\\_oferta.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7805/1/bmt_62_oferta.pdf).

considerado mais fácil de trabalhar, conseqüentemente, pensa-se o professor atuante na E.I como um profissional menos capacitado, menos apreciado - fator reiterado pela disparidade salarial entre níveis; reduzindo seu papel social frente a outros profissionais com formações semelhantes que atuam em outros níveis de ensino. O terceiro é sobre a posição que o inglês ocupa (ou não ocupa): um lugar onde o ensino de inglês é menos possível. Silva e Gomes (2022) relatam que ainda há crença de que a aprendizagem da Língua Estrangeira está amplamente conectada a saber materno, ou seja, de que só se pode aprender uma LE quando se tem total domínio da língua materna, entretanto já se sabe que a relação entre língua materna e língua estrangeira é posta não como dependência, mas como complementaridade (PEREIRA, 2011; CRANE, 2011).

Vitória e Tereza convergem nas narrativas sobre a ausência de saberes para compreender a Educação Infantil, porém Tereza compreende melhor o nível de ensino por estar inserida nesse meio há mais tempo que Vitória, que narra a sua primeira experiência:

Desconforto, eu acredito que seria necessário lidar com essas questões assim mais pedagógicas. Pensando assim, na minha formação, eu não tive parte da pedagogia de entender a criança, as fases né ... do aprendizado. Então isso para mim é o mais desafiador, essa parte de digamos, pedagógica, mais no sentido da formação em pedagogia, de entender as teorias, né... Da criança, do desenvolvimento, então isso eu tenho mais na prática do que a teoria. (Tereza)

Nóvoa (1999) aponta a existência do conhecimento em três tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento), onde o saber dos professores está desvalorizado em detrimento do saber científico. A narrativa de Tereza ancora-se no saber da experiência quando ela diz que aprendeu na prática (saber da experiência), mas gostaria de ter aprendido na teoria (saber da pedagogia), e Vitória aponta a ausência de uma formação específica para a Educação Infantil. Seria interessante pensar em uma forma de sanar parte da questão - de forma que a inclusão de saberes da pedagogia e das disciplinas convergissem na formação dessas professoras. Mas enquanto elas se colocam no mundo como professoras (em processo contínuo e ininterrupto no exercício da docência) é necessário se ater para que as práticas de racionalização de ensino não deslegitimem o professor como produtor de saber (NÓVOA, 1999).

Em outras palavras, pensar o processo de Educação Infantil na Língua Inglesa através do conhecimento das teorias de desenvolvimento, da neurociência, das teorias da aprendizagem, dos letramentos e da concepção da infância e do brincar, não para estimular uma “forma certa” ou uma “forma errada” do exercício docente, mas que à luz dessa teoria os/as professores/as se tornem mais autônomos e conscientes do processo educacional. Seria essa uma maneira de evitar pensar o professor como uma substância ou como uma função (LARROSA, 2018), pois se tratando da complexidade da existência humana o fazer docente não abarca apenas o objetivo e as teorias, mas um encontro de um sujeito extremamente complexo e subjetivo (o/a professor/a) com outros sujeitos tão complexos e subjetivos quanto, porém com papéis sociais e necessidades distintas (os alunos). A professora Vitória corrobora nesse sentido, ao afirmar ter sentido a ausência formativa para a Educação Infantil:

O que que foi desconfortável: eu nunca ter trabalhado com isso e eu nunca ter tido menções disso na faculdade. A gente não foi ensinado, eu não lembro de uma disciplina ou de uma discussão que falasse do ensino de língua inglesa nesse tipo, na Educação Infantil. Então isso para mim foi muito desconfortável, porque embora tenha essa dualidade de “eu posso, eu consigo, eu não tenho medo de aprender”, era desconfortável ao mesmo tempo pensar “nossa, poxa, como é que eu vou fazer isso, se eu não tenho base nenhuma, né.” Então isso era desconfortável, essa falta de... de uma base, de uma explicação mínima de como fazer. Por exemplo: eu ingressei ali, mas eu não tive nem a...como que diz...uma formação que fosse específica. (Vitória)

Também foi possível observar que as professoras narram marcas do seu cotidiano que atravessam o fazer docente das mais variadas formas. O discurso da professora Ana relata a marca do desconforto fruto da disparidade salarial <sup>9</sup>entre níveis:

As crianças tem um lado afetivo, não dizendo que isso paga tudo, porque eu preciso pagar minhas contas, ter o meu salário, mas isso me recompensa de alguma maneira, mas eu gostaria de ser melhor remunerada, de ter a

<sup>9</sup> O Sindicato dos Professores das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) calculou uma diferença média de 12,64% entre os valores pagos para a Educação Infantil e Anos Iniciais e os Anos Finais, chegando a 40% em algumas escolas do estado. Ainda, segundo o sindicato, esse valor diferenciado é resquício histórico do processo de inserção na EI e Anos Iniciais pelo curso normal e da inserção da Educação Infantil no processo de escolarização tardiamente. Entretanto, pela legislação em vigor, todos os professores devem ter formação em curso superior, o que não justifica a ausência de isonomia salarial e a E.I foi equiparada aos outros níveis como etapa integrante da Educação Básica desde 1998 (PERÍODO LIVRE, 2014). Matéria disponível em: [https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Especial\\_Educacao\\_Basica\\_junho\\_2014.pdf](https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Especial_Educacao_Basica_junho_2014.pdf).

remuneração aproximada de um professor do Ensino Fundamental II ou do Ensino Médio. (Ana)

Embora a ausência formativa para a EI seja apontada pelos profissionais várias vezes, não podemos reduzir a termos e conceitos toda a formação de um professor (IMBERNÓN, 2000). Outros cruzamentos se fazem necessários para compreender parte desse panorama de atravessamentos aqui descritos, como a desvalorização social e financeira, a forma como o inglês é pensado para a infância e a forma como a criança é vista como menos capaz de aprender uma L.E. São muitos os fatores que interferem na prática pedagógica:

É possível que o professor, embora procedente de uma excelente formação inicial, não adquira o desenvolvimento pleno de sua profissão, por lhe faltar outras condições, como reconhecimento social, remuneração adequada, condições de trabalho, oportunidades de formação continuada (MARQUEZAN, 2015, p. 128)

Pensar a experiência do sujeito no meio de um todo é também discutir fatores externos que atuam como forças para aquilo que o sujeito se torna ou deixa de se tornar. Dessa forma, o reconhecimento financeiro e social, e também social porque financeiro, considerando mundo capitalista, onde prestígio está atrelado ao valor da sua remuneração, integra o estudo, pois a abordagem narrativa se coloca justamente “na fronteira do individual e do coletivo” (JOSSO, 2002, p. 39). O relato da professora Vitória esbarra nos julgamentos coletivos, no seu olhar para os colegas, no distanciamento de quem já observou do papel de aluna e hoje observa pelo papel de professora. Suas observações denotam não apenas a singularidade do seu pensamento, mas um olhar para todos os elementos que compõem essa questão:

E eu percebo isso, muito hoje na escola. Professores que não são da área, tendo que ministrar, ministrando aquela disciplina tentar andar com a nova geração. Sendo que eles não estão acostumados com aquilo ali ou cansados porque estavam sempre com um salário baixo, falta de re...de uma estrutura melhor, até mesmo para ministrar as aulas deles né... Então, assim, eu sinto, sabe? Parece que aquela mesma trajetória que um dia eu vivi como aluna, eu percebo que ainda hoje eu a vejo como professora. De colegas meus, e com toda a razão no caso, se sentindo frustrados, né? Hoje eu vejo o papel do professor, naquela época eu via o papel de aluna. Aí porque esse professor, não... não... Enfim, tô todos os julgamentos que a gente faz ou tem como aluno. E hoje como professora percebo... nossa! Por que o sistema segue assim? Por que a gente ainda não é reconhecido? E aí eu entendo esses professores, esses profissionais, sabe? Esse desleixo, essa falta de vontade. Porque de fato cansa não ser reconhecido sempre, nem bem remunerado. Enfim, então eu acho que esses aspectos, assim como eu mencionei lá na minha época, agora, coisas que me chamam atenção toda vez que eu penso o que é educação, toda vez que eu penso na minha trajetória como professora, sabe? Ou nas vezes que eu fico angustiada em ver que isso se repete. (Vitória)



Assim, o ofício do professor é igual a outro qualquer - é necessária formação e entendimento de saberes específicos e da experiência, feitos por seres humanos como outros quaisquer, com amores, lutas e emoções. Mas se diferencia de todos os outros ofícios quando os paradoxos e as contradições da profissão nos colocam a, através da experiência, “resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas” (JOSSO, 2002, p. 39). Com os relatos abarcados nesse código, entende-se que é necessário pensar em oportunizar formação para os profissionais em serviço e para aqueles que ainda estão em processo formativo, considerando a historicidade dos processos sobre a criança e a Educação Infantil, os documentos orientadores e norteadores (a exemplo de LDB; BNCC; DCNIF) e de teorias que compreendam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que estão inseridos nessa etapa de ensino, isonomia nos valores de horas aulas entre diferentes níveis de ensino, e a desmistificação de que a Educação Infantil é algo menos importante e de que as crianças não são capazes de aprender inglês.

### 5.3 ELÃ PROFISSIONAL

A expressão *elã vital*, traduzida do francês *élan vital*, foi utilizada por Henri Bergson para descrever um impulso da criação, de onde a vida se originaria, como um impulso que atravessa toda a matéria (SILVA, 2006). Assim, a palavra atravessa o conceito do filósofo francês e assume os seguintes significados na língua portuguesa: 1. movimento impetuoso; arroubo, força, impulso. 2. Entusiasmo criador; aptidão, inspiração, talento. 3. Vigor de ânimo; energia, entusiasmo, vivacidade (MICHAELIS, 2022).

Dessa forma, o código *Elã Profissional*, busca compreender quais impulsos e forças as professoras que compõem esse estudo versam sobre sua prática pedagógica. Após narrar os enfrentamentos docentes como disparidade salarial, pouca compreensão do papel da Educação Infantil no sistema de ensino, dificuldades para compreender a criança e infância, e o enfrentamento das crianças bem pequenas na rotina e organização escolar, esse código postula quais forças as professoras identificam para potencializar as suas práticas docentes. É um movimento que reconhece o sujeito sempre como potência, ou como capaz de tornar-se, e por isso “um-sujeito-em-prática é o que está sendo ao mesmo tempo, potência de tornar-se algo diferente, do que vem sendo, algo nunca sido” (PEREIRA, 2016, p. 41).

Estão presentes neste código, os seguintes subcódigos: *Conforto na Prática Docente; Inglês e Infância*. No primeiro, estão elencados fatos e critérios que trazem conforto com a prática docente relacionados à formação profissional, preparação do trabalho e rede de apoio pedagógico. No segundo, estão descritas situações frente a(s) crianças e resultados específicos da produção em Língua Inglesa esperada para as faixas etárias.

O *Conforto na Prática Docente*, para a professora Vitória, é a rede de apoio profissional na qual ela pode se amparar e aprender com a experiência. Segundo Nóvoa (2009) é no trabalho em equipe, onde o coletivo e colaborativo coexistem dentro do espaço da escola que se constroem novos modos de professoralidade, não como uma medida da gestão ou decisão de cargos superiores, mas como uma cultura adotada por profissionais autônomos:

Olha eu acho que eu conforto era eu ter a professora regente ali, mais as auxiliares. Esse foi um ponto. O segundo é de que, hm... eu não tinha medo, sabe? Então acho que isso acaba te confortando de certa forma. “Não, vamos lá, vai dar tudo certo, tu é capaz de fazer isso...” Então acho que essa coisa de querer também te conforta, isso de tu querer estar ali. Acho que também o fato de que não só essas professoras e tudo mais... Mas de certa forma existiu uma assistência da direção, do pessoal que estava envolvido ali na questão pedagógica, né. A coordenadora vinha me questionar se estava tudo certo, se eu tava me sentindo bem, então isso de certa forma te conforta saber que tem pessoas que podem te ajudar quando tu precisa, sabe? Que tu vai chegar e tu vai pedir ajuda e elas vão dizer “não, quem sabe tu faz dessa forma, enfim...” Então, esses aspectos foram confortáveis. (Vitória)

As palavras da professora Vitória também marcam o conforto por entender ser capaz de desenvolver aquela função, acreditando na sua formação e capacidade de enfrentar o saber e o fazer frente aquele novo desafio. Nesse sentido, o papel da formação coloca-se em conjunto com um ambiente onde o professor é permitido não saber, não ter todas as respostas, e amparar-se em uma rede de apoio de saberes e experiências. Nesse mesmo viés, a professora Ana comenta sua experiência de conforto nesses dois sentidos: sentir-se preparada profissionalmente pelos saberes e estar inserida em um contexto de trabalho onde é possível exercer sua função com apoio da gestão e de outros profissionais que ali estão. Diferente da professora Vitória, para quem o trabalho com a E.I se apresentava como uma novidade, para a professora Ana, o saber das práticas consolidado pela experiência transformou a ideia de uma possível crença em uma certeza, deixando-a mais confortável com as atividades pedagógicas dia após dia:

O conforto que me traz é as crianças, trabalhar com as crianças. Além disso, hoje em dia, o que me traz conforto é estar em uma zona segura, entre aspas, no sentido de que eu estudo e eu dou conta de dar aula daquilo. Não me sinto assim, não preparada, me sinto preparada no sentido dos dois lados: da instituição que eu trabalho e do programa Bilíngue que eu estou inserida, no momento me sinto preparada. (Ana)

Já para a professora Tereza, pensar em conforto é pensar no resultado do seu trabalho, onde, para ela, não fica claro o processo de aquisição da linguagem (sendo colocado como um processo abstrato, pois a criança, ainda em processo de compreender as normas sociais da rotina escolar) se coloca como sujeito, existindo da forma que é, o que leva, geralmente o adulto a pensar que a sala de aula da Educação Infantil “está uma bagunça” ou ainda “que em ambientes sem ordem a aprendizagem não acontece”. Nas palavras de Tereza, perceber que o trabalho estava sendo bem-sucedido, é a sensação de que ela cumpriu sua função social como educadora:

Eu vejo meu trabalho ali, o inglês, a criança reproduzindo, falando naturalmente. Tá ensinando ali, às vezes parece tão abstrato. Daí às vezes a criança tá lá fazendo outra coisa, pensando, pintando, mas daí de repente ela vem e fala, e se comunica. Daí para mim esse é o conforto (Tereza)

No último subcódigo, *Inglês e Infância*, as educadoras relatam pontos do trabalho na Educação Infantil que movimentam as suas formações identitárias que podem contribuir para perceber melhor o nível e as suas necessidades. Segundo Josso (2004, p. 29):

As narrativas de formação permitem distinguir as experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e as experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.

Dessa forma, esse subcódigo reúne os relatos de ordem “sensível, afetiva e consciencial”, onde as percepções das sujeitas de pesquisa articulam suas formações no contexto onde estão inseridas e aplicam sentido para a atividade docente a partir de movimentos e articulações daquilo que lhes passa, impulsiona e lhes é caro. O discurso das participantes evidencia na Educação Infantil a base de toda construção escolar, momento do primeiro desenvolvimento. A professora Tereza entende esse movimento como desafiador, mas também como parte de um processo único que apenas o professor da etapa vivencia:

É um desafio. É desafiador. Principalmente na Educação Infantil que é a base né, o início ali de tudo. É desafiador em termos de que a gente vai conviver com criança né, que vem de diversas situações familiares, diversos convívios né. E a gente vai lidar com a falta dos pais né, aquela adaptação ao contexto escolar, a rotina escolar. (Tereza)

Para perceber a rotina escolar, a singularidade de cada família e de cada convívio é necessário um olhar atento, um olhar que percebe a comunicação da infância com cuidado, “mas um cuidado que é acima de tudo ético, no sentido de que supõe a formação de uma postura pessoal, de um hábito ou de uma disposição [...] uma questão de formação pessoal” (LARROSA, 2018a, p. 157). É nesse viés que é possível contextualizar cada criança no seu espaço-tempo para então mediar a proposta pedagógica ao universo infantil, estimulando a curiosidade e proporcionando um ambiente acolhedor de desenvolvimento e aprendizagem. A família também toma palco no discurso de Ana, que percebe o trabalho na Educação Infantil uma surpresa para alguns:

já teve pais, já passei por experiências em que, quando eles percebem a evolução das crianças eles ficam “nossa, ele tá falando!”, como se superou as expectativas. Porque as expectativas eram baixas demais. (Ana)

Ao mesmo tempo em que a surpresa do conhecimento na EI acontece para algumas famílias, para os professores e demais profissionais estudiosos do ensino/aprendizagem e da infância, a aquisição de uma língua estrangeira nessa etapa não é só possível como extremamente benéfica. A professora Vitória relata que para manter os alunos engajados na atividade em LI é necessário trazer mais dinâmicas, dividir a aula em mais momentos pedagógicos, fato já mencionado pela professora Ana no subcódigo a Educação Infantil e outros níveis de ensino:

Assim, acho que cognitivamente falando, eu percebia né, através do que eu vivi né, eu percebia muito assim a necessidade desses alunos...Porque eles estavam a todo tempo engajados naquela atividade. Então porque acho que, primeiro, é uma forma de diversificar a prática, então por exemplo, os alunos a gente sabe que as crianças na Educação Infantil, eles precisam de diversas atividades na mesma aula, porque eles perdem muito rápido o foco. Então acho que trazer uma aula de língua, principalmente a de língua inglesa faz com que eles “oh, já vem algo diferente!”. Muda a perspectiva, muda o foco, já é diferente, tem uma professora diferente. Então isso anima. O primeiro ponto é isso: a questão da diversidade das práticas. Acho que melhora nesse sentido. (Vitória)

A professora Vitória encontra sentido na sua prática quando compreende o tempo da turma, o tempo das crianças. O espaço que essa ocupa no mundo talvez seja melhor traduzido quando pensamos no tempo do adulto e no tempo da criança.

Salva (2016) aponta que durante toda a história da humanidade houve um desejo incansável para compreender o tempo, e de forma subjetiva cada espaço escolar, ou seja, cada instituição, atribui ao tempo um entendimento diferente, e por isso, o tempo na escola está no limite entre o controle e a aprendizagem. O relato da professora Vitória perpassa o tempo como instrumento na atividade pedagógica, onde este se associa ao lúdico. Para crianças menores de três anos, por exemplo, o desejo de viver algo no dia seguinte não ocorre, visto que nessa faixa etária a criança vive o momento e nesse momento o ilusório e o imaginário se apresentam. Negrine (1994, p.46) estabelece que “a imaginação, como todas as funções do conhecimento, surge da ação. Ao atuar, a criança imagina; e ao imaginar, joga”.

Por isso, elaborar a organização dos saberes e das atividades no planejamento da Educação Infantil é imprescindível. Considerar o tempo de concentração e a rotina escolar associado ao lúdico proposto é um movimento necessário para atuar na Educação Infantil. Entretanto, é necessário pensar em uma forma de humanizar o tempo, refletindo não como etapas e processos, mas como tempo de qualidade, onde “priorizar o tempo de vida é exercitar a tolerância de espera do adulto para privilegiar o tempo da criança” (SALVA, 2016, p. 323).

Diferentes sujeitos atribuem sentidos diferentes as suas práticas e assim também se colocam no espaço social em intermitente movimento: as atividades pedagógicas aqui narradas não estão destituídas dos efeitos do tempo e do espaço, melhor dizendo, o tempo passando possivelmente possibilitará que essas profissionais considerem outros sentidos e movimentos para seus movimentos docentes. Mas o descrito aqui poderá ser de valia para demais sujeitos que se colocam nessa posição observarem o que ainda por eles não foi visto, considerarem o que ainda foi considerado e o mais importante de tudo: elucidam fenômenos educativos descritos por aqueles que estão no palco da Educação Infantil e no chão da escola.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As palavras escritas na tessitura deste estudo remetem a Larrosa (2018a, p. 513), quando este aponta que “só saberá se sabe fazê-lo quando o fizer, é só saberá se valeu a pena quando alguém o disser”. Ensinar inglês na Educação Infantil tem sido um desafio para muitos profissionais, que, sem formação específica, ou indicação de uma formação na sua ementa curricular universitária, buscam aprender com a

experiência dos que já trilharam esse movimento e com cursos e especializações. Sem dúvida, é possível fazer o trabalho sem a formação específica, porém este caminho seria menos sinuoso com a formação adequada. Ninguém mais além do profissional que está à frente de uma sala de aula, para relatar suas angústias e necessidades, afinal “precisamos pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2018, p. 41).

Demonstrado através do primeiro código, *Gênese Pessoal*, que cada profissional é único na sua história e trajetória e cada forma de professoralidade será escrita em um emaranhado que engloba a história daquele sujeito e a história social, pois “a singularidade existencial ocorre numa espécie de jogo dialético entre interioridade (o que se vive e o que se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio histórico e culturalmente referenciável) (JOSSO, 2004, p.70). Conhecemos cada uma das mulheres professoras que compõem essa pesquisa, suas histórias, suas decisões e suas experiências na universidade. São as nossas formações e vivências que nos impulsionam nos caminhos, não como imagens, mas como “maneiras de as viver, de as investir de sentido ou de se projetar nelas a partir do imaginário” (JOSSO, 2004, p.70).

No segundo código, *Atravessamentos*, compreendemos o percurso de políticas públicas no contexto brasileiro em *Educação Infantil e Outros Níveis de Ensino*, marcos históricos que atravessam a forma de ser desse nível e de como os profissionais trabalham: adaptação do objeto de trabalho, uso de materiais concretos, troca e revezamento de atividades em tempos mais curtos da aula (ou criação de mais momentos didáticos), necessidade de ludicidade, adaptação à rotina escolar e habilidades e capacidade de aprendizado das crianças subestimadas.

Já no segundo subcódigo, *Desconfortos na Prática Docente*, estão presentes a pressão de pais e gestores, a disparidade salarial concomitante com a falta de reconhecimento social, a ausência de saberes sobre o nível e a ausência de experiência. A experiência (sua presença e sua ausência, em si e no outro) foi recorrente em muitos discursos, tanto para elucidar o próximo código comentado, quanto para relacionar os desconfortos. A experiência foi amplamente descrita e comentada nos estudos de Larrosa (2008b), mas cabe também lembrar Esteve (1999, p.109), quando este afirma que “o professor novato sente-se desarmado e

desajustado ao constatar que a prática real de ensino não corresponde aos esquemas ideias que obteve em sua formação”.

No terceiro e último código, *Elã Profissional*, os relatos de práticas e experiências positivas no cotidiano escolar foram elencados no subcódigo *Conforto na Prática Docente*. Foram citadas a rede de apoio profissional, a partilha de experiências com outros professores e equipe gestora, o trabalho colaborativo, sentir-se preparada para exercer aquela função e perceber o resultado do seu trabalho. No segundo subcódigo, *Inglês e Infância*, as profissionais relataram momentos da atividade pedagógica que impulsionam seus movimentos formativos, tais como: a rotina e a família, a aprendizagem efetiva da Língua Estrangeira e a compreensão do tempo da criança para elaboração do plano de trabalho.

Assim, considerando os objetivos gerais e específicos descritos nesse estudo, reconhecemos que nem todos os sujeitos que compõem o corpus dessa pesquisa se mostram preparados profissionalmente para o exercício de sua função e que o sentimento de estar confortável com a posição ocupada está intimamente ligado ao tempo de experiência e também a um movimento formativo de cada sujeito (magistério, especializações na área), enfatizando a importância de uma formação específica nessa área de saber para contribuir com os profissionais de Língua Inglesa em serviço. Perpassando pela ausência de políticas públicas que orientem o trabalho, que norteiem cada contexto educativo e que apontem não apenas o direcionamento final do trabalho esperado, mas sim o caminho necessário para que se chegue a esse resultado, considera-se importante a criação de diretrizes e normativas para a Língua Inglesa na Educação Infantil e que esses documentos sejam parte do cotidiano escolar desses profissionais, chegando até eles através da formação continuada ou da inserção na matriz curricular de cursos de Educação Superior (levando em conta futuros egressos).

Além do já mencionado, mesmo que algumas escolas pensem o processo de formação continuada dos seus professores dentro das instituições, há uma ausência de interlocutores preparados para interagir com as narrativas e os diferentes saberes, ocasionando uma ausência de partilhas, ao mesmo tempo em que também se nota que não há uma mobilização de políticas públicas ou ações centralizadoras propostas pelos órgãos municipais, estaduais ou federais, colocando o professor como agente de mudança para contribuições decisivas na busca por qualidade em educação (JESUS, 2012).

Dessa forma, é impreterível pensar em saberes específicos que possam contribuir com a formação de professores de inglês atuantes na Educação Infantil. Por isso, pensou-se em um produto (descrito a seguir) que contemplasse tanto os saberes específicos da Educação Infantil, e também o saber da experiência. É importante lembrar que processos de formação docente nunca são no intuito de formalizar os professores a agirem do mesmo modo, mas sim, de pensar a autonomia docente a partir do processo de conhecimento de teorias e pensamentos.

Reitera-se a necessidade de ouvir profissionais em formação e em serviço, pois “hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p.7), considerando suas histórias, as necessidades de novos tempos e novas regulamentações para atuar nesse nicho.



## 7 PRODUTO DA DISSERTAÇÃO: O RUÍDO PEDAGÓGICO

Como resultado técnico desta pesquisa acerca dos professores de inglês na Educação Infantil, foi criado um Podcast, intitulado Ruído Pedagógico. Entende-se o podcast como parte das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) , compreendendo “conteúdos de áudio que podem ser acessados em qualquer hora e lugar, permitido serem armazenados em ficheiros capazes de reproduzir os arquivos” (BODART & SILVA, 2001, p.3). A Figura 4 (a seguir) ilustra a capa criada para a divulgação do Podcast.

Figura 4 – Capa do podcast



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ruído Pedagógico é um recurso audiovisual vinculado às plataformas de *streaming Spotify e Anchor*. Seu nome foi retirado à uma situação ocorrida com a autora, durante uma aula remota na pandemia do Covid-19. É um jogo de palavras com os ruídos constantes da escola e da sala de aula - esse lugar repleto de gente que ri, brinca, fala e grita, pois, a escola e a educação são lugares de barulho e não de silêncio. Por outro lado, pensa-se nos ruídos formativos que ocorrem na nossa formação profissional, as lacunas que estão presentes nas nossas trajetórias e que volta e meia se confrontam com as nossas vivências.

Entende-se que os ruídos pedagógicos são permanentes na escola, pois essa é feita de gente, e na nossa formação, porque somos seres em constante desenvolvimento - tapando algumas lacunas, outras surgem. O surgimento de novas lacunas é necessário e vital para que nunca paremos de perguntar, pois são as questões e inquietações que movem a pesquisa e, principalmente, a sociedade.

Dessa forma, produto foi pensado para complementar e incentivar a formação dos profissionais, tanto em formação quanto aqueles que estão em serviço, não em uma forma de oferecer todos os caminhos e soluções (embora isso fosse de qualquer forma inviável), mas para oportunizar acesso à informação e discussões que movimentam as angústias e assim, desacomode práticas, dando origem a novas formas de pensar e agir na Educação Infantil e em relação com a infância.

Pensar a formação de professores e de saberes necessários à prática pedagógica foram questões que estiveram em pauta durante o desenvolvimento deste estudo. Lacunas de conhecimentos específicos de Teorias da Aprendizagem e Teorias da Educação foram constatadas pelos entrevistados, e foi necessário elaborar um roteiro para a criação, elaboração e divulgação do Podcast que contemplassem as emergências elucidadas. Compreendeu-se que apenas pensar na divulgação das Teorias da Aprendizagem não seria suficiente para contemplar a formação de professores. Outro ponto era a duração do episódio: episódio muito longo poderia não ser acompanhado na sua integridade pela duração, enquanto episódio muito curto poderia não trazer a profundidade esperada do tema. Dessa forma, dividiu-se o podcast em dois quadros.

O primeiro, intitulado *Cafézinho - informação em até 15 minutos*, traz um breve apanhado das Teorias da Aprendizagem e da Psicologia da Educação que embasam importantes fundamentações teóricas na Educação Infantil. Intenta-se aqui, não trazer toda a informação necessária para o/a profissional, mas apontar um caminho para que cada sujeito desenvolva sua prática de forma mais consciente, buscando mais informações caso o que lhe for apresentado desperte curiosidade ou o coloque em movimento. A duração de cada episódio do quadro Cafézinho é de até 15 minutos, fazendo menção ao café preparado na sala dos professores durante o recreio da escola. Assim, a intenção desse quadro, cuja arte está representada na Figura 5, a seguir, é apresentar de forma sintética teorias, conceitos, autores e pensadores que podem contribuir para a formação pessoal.

Figura 5 – Capa do Quadro Cafezinho - 15 minutos de informação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O quadro Jaleco e Giz - conversa com quem entende do assunto é composto por convidados para discutirem o tema das suas atuações, pertinentes ao exercício docente na Educação Infantil. São episódios em formato entrevista/conversa, com duração mínima de em média 50 minutos. Seu nome faz alusão à prática docente, onde muitas escolas professores tem como uniforme o jaleco e usam como instrumento de trabalho o quadro negro e o giz, ainda fazendo menção aos períodos escolares que duram em média 50 minutos. Os convidados foram contatados por e-mail para discutir um tema pertinente à Educação e da sua área de atuação, e o diálogo é visto como fator importante para pensar novas estratégias, formas de educação e práticas trazendo informação e conhecimento. A Figura 6, a seguir, representa a arte desenvolvida para ilustrar o quadro:

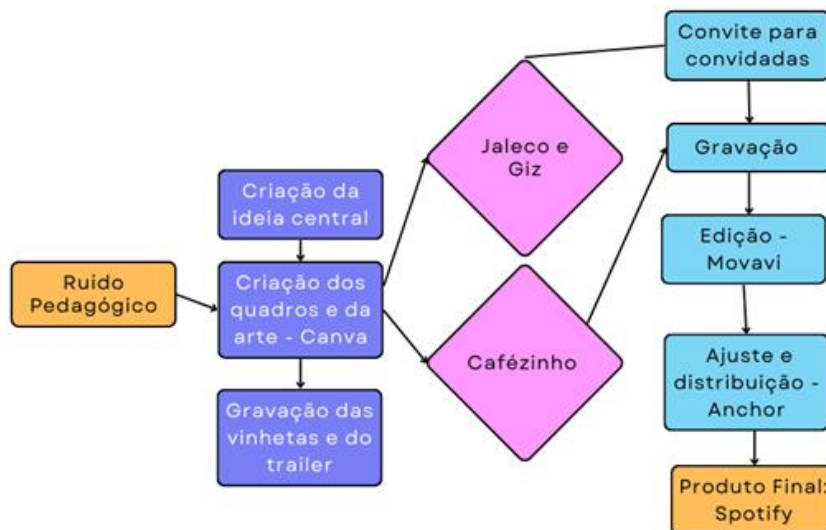
Figura 6 – Representação do Quadro Jaleco e Giz - Conversa com quem entende do assunto.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O processo de produção do Podcast (Figura 7) foi elaborado seguindo um roteiro pré-estabelecido. Após pensado o processo de organização dos quadros e roteiro do podcast, as artes foram elaboradas na plataforma de design gráfico *Canva*. Para o quadro Jaleco e Giz, as convidadas foram contatadas via e-mail e os detalhes de gravação via plataforma digital foram acordados. O termo Autorização de uso de imagem e de som de voz foi enviado para que as participantes assinassem. Para o quadro Cafezinho, o roteiro foi escrito baseado em artigos científicos e livros (devidamente creditados em cada episódio). Após gravados, os episódios foram editados e tratados com o software *Movavi*, para limpeza de ruídos, cortes e melhorias fônicas. Após finalizada a edição, os áudios passaram pela plataforma *Anchor*, onde foram organizadas com a vinheta, apresentação do episódio e sons necessários e logo após distribuídos para os canais de *streaming*. Ao todo, foram gravados 6 episódios, três do quadro Jaleco e Giz e três do quadro Cafezinho (Quadro 7).

Figura 7 – Processos de Criação do Produto.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 7 – Sumário dos episódios gravados.

Quadro	Episódio	Tema/ Convidada
-	Ep. 01	Apresentação do canal
Cafezinho	Ep. 02	Educação Infantil no contexto brasileiro

<b>Jaleco e Giz</b>	Ep. 03	Brincando que se aprende (com a prof <sup>a</sup> Antonella Gomes)
<b>Jaleco e Giz</b>	Ep. 04	Letramento Infantil (com a prof <sup>a</sup> dr <sup>a</sup> Marília Forgiarini)
<b>Cafezinho</b>	Ep. 05	Zona de desenvolvimento proximal
<b>Cafezinho</b>	Ep. 06	Piaget e as fases do desenvolvimento infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzotti, São Paulo: EDUC, 1989.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDURJ.

ARAÚJO CAROLINO, Taís. **Dinâmicas Desenvolvimentais do Ser Professor na Educação Infantil Bilíngue**. 121pp. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade Federal de Brasília, 2018.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio da França**, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Culturatrix, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 1331- A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para o ensino Privado primário e secundário na Corte**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.130, DE 1º DE MARÇO DE 1876 Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.884, DE 20 DE ABRIL DE 1878. Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-62227-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.194, de 28 de Dezembro de 1892. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional**. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 1, DE 15 DE NOVEMBRO DE 1889 Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1-15-novembro-1889-532625-publicacaooriginal-14906-pe.html> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 346, DE 19 DE ABRIL DE 1890. Crêa a Secretaria do Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D346.htm) Acesso em 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na República.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 6 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na República. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 6 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.** Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-norma-pe.html>. Acesso em 6 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 6 de fevereiro.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório.** Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1995.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Acesso em: 20 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 6 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009** Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>> Acesso em 6 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. (b). **Emenda Constitucional 59/2009: Obrigatoriedade da criança de 4 anos na escola**. Disponível em <https://petpedagogia.ufba.br/emenda-constitucional-de-5909> Acesso em 12 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file> Acesso em 12 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 346/72** . Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau Disponível em : [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm) Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao> . Acesso em 31 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> . Acesso em 5 de outubro de 2021.



BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Nata, EDUFRN; São Paulo, Paulus: 2010.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Zaine Paula dos Santos. Podcast como potencial recurso didático para prática e a formação docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e042, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/61664>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

CAROLINO, Taís Araújo. **Dinâmicas Desenvolvimentais do Ser Professor na Educação Infantil Bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. 121p. 2018.

CHAGAS, Valnir. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CRANE, Cybelle Croce Rocha. Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua. **Paideia**: Revista Científica de Educação à Distância, v. 02, n. 04, jul/2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 567- 584.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2009.

ELÃ. In: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/el%C3%A3/>. Acesso em 26 de agosto de 2022.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999. pp. 93-124.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. **A Educação Infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área**: um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERRAROTI, Franco. O método (auto) biográfico. In: Nóvoa (Antônio); FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, pp. 31-57.

FERNANDES, Eduardo Georjão. **Campos de batalha jornalística: os enquadramentos construídos por zero hora, diário gaúcho e sul21 na luta pela (i)legitimidade do ciclo de manifestações de 2013, em porto alegre/rs.** 2016. 309 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREYRE, Gilberto; **Ingleses no Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1948.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FORTE, Janaína da Silva. **O ensino de língua inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FURTADO, Cristina Pereira. **Saberes para um Ensino Bilíngue na Educação Infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico metodológica. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

GOFFMANN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2014.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HYVÄRINEN, Matti, *et al.* **Beyond Narrative Coherence.** Philadelphia: John Benjamins North America.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, María Lícia Brito de Jesus. **Quando um formato torna-se regra nas políticas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental**. In: LEIRO, Augusto Cesar Rios; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Educação Básica e Trabalho Docente: políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de ser professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018(a).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018(b).

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Tropical sol da liberdade**. Nova Fronteira: 2008.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e a prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 127pp. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

MARTINS, Adriana Claudia. **Ser formador e ser professor sem álibis**: o processo formativo de professores de língua inglesa. 2014. 260p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

MARQUEZAN, Lorena. Inês. Peterini. **Trajetórias e processos formativos na/da docência**: memórias e [res] significações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015, 328 f.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATOS, Francisco Gomes de; Wigdorsky, Leopoldo. **Foreign Language Teaching in Latin America. Current Trends in Linguistics 4 : Ibero American Caribbean in Linguistics**, p. 464-533, 1962. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055474.pdf> Acesso em 6 de novembro de 2020.

MEGALE, Antonieta Hayden. **Eu sou, eu era, não sou mais**: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MICHAEL, Rustin. The biographical turn. In: CHAMBERLAYNE, Prue; BORNAT, Joanna; WENGRAF, Tom. **The turn to biographical methods in social sciences**: comparative issues and examples. London: Routledge, 2000. pp 30-52.

MORAL-PEREIRA, Juliana de Carvalho Queiroz. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999. pp. 13-34

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal, Lisboa: Realgráfica Ltda., 2009.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. OS ESCRITOS POMBALINOS SOBRE A INGLATERRA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE INGLÊS EM PORTUGAL E NO BRASIL (1762-1809). **Revista História da Educação** (Online), 2020, v. 24: e96265. pp. - 01-26.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951) 1999. 195 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. SP.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CARDOSO, J. E. J. . Considerações sobre o Ensino de Línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB. **Revista Helb**, v. 3, p. 1-5, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; MIORANDO, Tania Micheline. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica -RBPAB**. Salvador v.05, n.13, pp – 345-359, jan/abr. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA,

M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PEREIRA, Elizabeth Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Inter-Ação:** Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 26, n. 02. pp. 53-62, jul./dez 2021. .

PIATO, Gabriele Cristina. **Alinhamentos para uma formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças. 2015.** 108p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Brasília.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil:** um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa III.** Campinas: Papirus, 1997. Tradução De Roberto Leal Ferreira.

\_\_\_\_\_. **Percurso do Reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2017. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Monica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 02, pp. 176-180, jul./dez., 2008.

SALVA, Sueli. Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.) **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docentes na Educação Infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações.11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLION, Luis Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil:** o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, p. 152, 2019.

SILVA, Adelmo José da. O impulso vital enquanto princípio explicativo da evolução no pensamento bergsoniano. **Existência e Arte**: - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei n. 02; v. 02. jan./dez. de 2006.

SILVA, Layza Monteiro Ivo da; GOMES, Francisco Wellington Borges. **Afetividade no ensino de inglês para crianças**: análise da narrativa de uma professora em início de carreira. *In*: COSTA, Célia Souza da; FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine (Orgs). *Temas em Debate: a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2022.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memória**: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica em Brasil:Redes de investigación y educación rural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 787-808, 2014.

TEIXEIRA, Alex Niche. **Análise qualitativa com o programa NVivo12: Fundamentos**. Porto Alegre: [s. n.], 2020.

TEIXEIRA, Alex Niche. **A produção televisiva do crime violento na modernidade tardia**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a Educação Infantil bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

## APÊNDICE A — TERMO DE ESCLARECIMENTO

Estimado senhor professor/Estimada senhora professora,

Eu, Bruna Viedo Kich, matrícula 202070066, orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Lorena Inês Peterini Marquezan, gostaria de dispor da sua colaboração para uma pesquisa/entrevista, que irá compor uma dissertação intitulada O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E (RE)SIGNIFICAÇÃO. Esse estudo é vinculado ao Programa de Pós-graduação em em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, no Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional.

Leia atentamente o que segue e em caso de qualquer dúvida, pergunte ao responsável. Após esclarecido, caso aceite fazer parte desse estudo, você será requisitado após a entrevista a assinar o termo de consentimento, no qual cederá os direitos autorais da entrevista gravada sem restrições de prazo ou limites de citações. Em caso de recusa, você não será penalizado de nenhuma forma.

A dissertação supracitada traça o seu foco na Educação Infantil em escolas da rede privada na cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender como os/as professores atuantes nesse contexto orientam suas práticas e como essas se consolidam ao longo de suas trajetórias.

A entrevista será gravada e logo após transcrita e todas as informações divulgadas em futuros trabalhos se manterão em completo anonimato e não acarretará qualquer custo ou despesa aos participantes. O local, data e horário das entrevistas será agendado de acordo com a disponibilidade do colaborador.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou havendo necessidade de cessar a participação no estudo, aqui estão alguns contatos relevantes: 55 996511070/brunakich@gmail.com (autora); lorenamarquezan@gmail.com (pesquisador responsável).

**APÊNDICE B — TERMO DE ACEITO**

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022..

Eu, \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_, RG número \_\_\_\_\_,

declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista, transcrita e autorizada para a leitura para Bruna Viedo Kich – vinculada à Universidade Federal de Santa Maria – usá-la inteiramente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle à Universidade Federal de Santa Maria, que tem guarda da mesma.

Abdicando direitos sob a parte não relacionada, o que faço também aos meus descendentes, subscrevo a presente.

\_\_\_\_\_  
(Nome completo e assinatura)



## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOL

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da  
 Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob nº  
 \_\_\_\_\_, residente à Av./Rua  
 \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município  
 de \_\_\_\_\_/Rio Grande do Sul. AUTORIZO o uso de  
 minha imagem em todo e qualquer material para ser utilizada no Podcast, intitulado  
 "Ruído Pedagógico". A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo  
 o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas:  
 (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros). Fica  
 ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de  
 direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de  
 remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima  
 descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha  
 imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_, dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura)

Nome:

Telefone para contato: