



**“Do I know to teach English, don't I?": Experience Report about
(de)construction of the conception of childhood**

**“Não sei mais ensinar inglês?": relato de experiência ante a
(des)construção da concepção de criança**

VALERIO, Bruna Ciriaco⁽¹⁾

⁽¹⁾ 0000-0003-4565-3155; Universidade Estadual de Alagoas/professora especialista em ensino de língua inglesa, Brazil. E-mail: brunaciriaco@gmail.com.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

This paper aims to present an analysis of a pedagogical practice applied to English language teaching in a pandemic context. The author's report has plenty of experience in language, however, she faces a series of facts that made her reflect not only the contents and pedagogical actions but also about the child's constitution as a learner in the specific social environment. The challenges that emerged in the interaction established with the student in the "one-to-one" class, brought the teacher to a process of (de)construction both in terms of teaching practice and the notions of predetermined childhood. The main objective of this report is to bring to discussion the importance of being a reflective teacher and researcher who, timelessly, needs to question the practice and to be able to take more appropriate actions for the teaching and learning, considering the subjects involved in the process. The theoretical referential brings Brown (2007); Dornelles (2005); Leventhal (2006) e Zeichner (1993). The methodology is an experience report with a data collection through the activities carried out and the dialogues established with the student. The result ratifies the need to reflect the practice to be aware of the (des)constructions needed to promote more effective teaching, whether for a single child or for a large group of students.

RESUMO

O artigo apresenta a análise de uma prática pedagógica aplicada ao ensino de língua inglesa, em contexto pandêmico, no qual a autora deste relato, já com experiência no ensino de língua, se vê diante de fatos que a fizeram refletir não somente sobre os conteúdos e as ações pedagógicas, mas, também, sobre a criança constituída como sujeito-aprendiz naquele espaço social. As dificuldades emergentes na interação estabelecida, na modalidade "one to one", levaram-na a um processo de (des)construção tanto no que se refere à prática do ensino quanto à mobilização das noções de infância pré-estabelecidas. O objetivo macro deste relato é trazer à discussão, a importância de se constituir professor reflexivo/pesquisador que, atemporalmente, necessita questionar sua práxis para assumir ações mais profícuas ao ensino e à aprendizagem, considerando os sujeitos envolvidos no processo. Como referencial teórico tem-se Brown (2007); Dornelles (2005); Leventhal (2006) e Zeichner (1993). Trata-se de um relato de experiência, cuja coleta de dados se deu através das atividades realizadas e dos diálogos firmados. Os resultados ratificam a necessidade de se refletir para estar aberto às desconstruções necessárias a um ensino mais efetivo, seja para uma única criança, seja para um grande grupo de alunos.

**INFORMAÇÕES DO
ARTIGO**

Histórico do Artigo:

Submetido: 21/10/2021

Aprovado: 10/02/2022

Publicação: 02/04/2022



Keywords:

Reflective Teacher,
(de)Construction,
Childhood.

Palavras-Chave:

Professor reflexivo,
(Des)construção da práxis
docente, Infâncias.

Introdução

O trabalho aqui apresentado, toma por base, a análise de uma prática pedagógica de ensino de língua inglesa, realizada no contexto da pandemia, que se mostrava, a princípio, muito simples de ser efetivada por vários fatores, mas, sobretudo, por se levar em conta, os anos de experiência da professora/autora do relato, no ensino com crianças em cursos de idiomas. Contudo, a efetivação da ação pedagógica, por sair da perspectiva inicial de pouca complexibilidade, levou a professora a uma reflexão sobre seus saberes e sobre sua práxis. É, precisamente, no empenho de compreender essa ação pedagógica, que este trabalho toma corpo e, para fazer jus ao gênero relato de experiência, a partir de então, a autora opta em usar no texto, a primeira pessoa do singular, enquanto tempo verbal, até porque, uma das características deste gênero discursivo é deixar visível a autoria, pela prerrogativa de proporcionar a aproximação entre autor/leitor. Importa dizer ainda, que por questões éticas, não é desvelado o sujeito discente.

O aceite ao convite para realizar essa ação pedagógica, teve como um dos elementos motivadores, o contexto da pandemia, que forçou diminuição de turmas no curso de idiomas, no qual trabalhava e, conseqüentemente, desestabilizou-me financeiramente, fato comum entre profissionais de instituições privadas no momento pandêmico. Apesar de ser professora efetiva na rede pública municipal, o complemento financeiro oriundo do curso de idiomas, se constituía como bastante significativo na organização das finanças. Assumi, então, o ensino de língua inglesa nos moldes “*one to one*”. O que me fez rememorar o início da docência, quando me vi diante de crianças inseridas na modalidade infantil, cujas famílias, financeiramente mais abastadas, optavam pelo ensino de língua inglesa. Nessa modalidade, fiquei por quase dez anos e para poder dar conta do ensino durante esse tempo, recorri a cursos de formação continuada e cursos livres. Assim, para aceitar o convite em plena pandemia, contei tanto com os saberes já consumados quanto com a experiência da minha trajetória.

Essa contextualização justifica algumas hipóteses consideradas em meu planejamento inicial: a) o ensino da língua inglesa naquela situação, resultaria em uma experiência exitosa, precisamente, por estar habituada a ministrar aulas para crianças, cujos pais, não eram classificados, economicamente, como ricos, mas dispunham de valores financeiros suficientes para proporcionar aos filhos, mais do que a educação formal poderia oferecer; b) por conhecer a mãe da criança, bem como, sua forma educada e cortês no tratamento às pessoas ao seu redor e, ainda, a forma carinhosa que se dirigia a sua prole e, esta, a ela, supunha que a interação fluiria facilmente entre eu e a criança. Até porque, o convite para ensinar língua inglesa veio através de uma mensagem de voz da própria criança, via *whatsapp*, o que me levou a supor que a proposta seria efetivada com extrema facilidade. Entretanto, a ação pedagógica planejada não se corporificou como satisfatória, obrigando-me a refletir sobre meus saberes e a minha práxis, como cabe ao profissional da educação que se propõe ser/tornar-se professor reflexivo e pesquisador.

Esse ponto se constitui no objetivo macro da construção deste relato, porque as angústias geradas nessa experiência levaram-me a repensar a minha condição de ser professora, inclusive, na modalidade “*one to one*”. Deparei-me com questionamentos que me fizeram perceber que me ancorava em uma concepção generalizada de infância e de criança e essa descoberta se abriu para um horizonte, até então, não contemplado, o de que a criança é constituída na e pela concepção de infância assimilada em seu meio social e, ainda, que há uma multiplicidade de infâncias. Daí, o perigo da generalização em relação aos modos de ver e de conceber o ser-criança na ação pedagógica. Compreendi que uma nova postura precisava ser assumida e, pontualmente, por essa via de entendimento, compartilho essa experiência, objetivando mostrar que: i) lidar com o ensino para crianças, em qualquer que seja a modalidade, requer a compreensão de conceitos e concepções de infâncias e de crianças; ii) as diversas naturezas e subjetividades conferidas à criança advêm de infâncias distintas e isso precisa ser considerado no planejamento docente; iii) quando uma criança diz “não” a uma determinada solicitação, ela está se posicionando como sujeito ativo no ambiente no qual foi constituída e isso importa para o saber e para o fazer pedagógico.

Outrossim, este relato aponta como resultados parciais para uma (des)construção de noções que levam ao reconhecimento de que as crianças não são possuidoras de uma puerilidade impoluta, inquestionável, isto é, que não são totalmente ingênuas e nem totalmente inocentes e que essa revelação não pode se constituir como barreiras que impeçam a efetivação do ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que a percepção de criança calcada nessa perspectiva, era assumida por mim, na condição de professora, isto é, em minha prática docente sempre vislumbrei que toda criança, obrigatoriamente, era um ser pueril, dado à brincadeira. Nunca tinha me preocupado em saber de onde ou como o ser-criança era constituído. Com efeito, nunca houve uma reflexão, em minha formação inicial ou continuada, sobre a existência de múltiplas infâncias e, muito menos, de que as crianças emergiam dessas infâncias diversas. Até porque atitudes que fugissem do comportamento idealizado para uma criança aprendente nunca tinha sido, até então, obstáculo para a abertura do aluno à aprendizagem do idioma por mim ensinado, em nenhuma das instituições ou mesmo na modalidade “*one to one*”.

A experiência me fez compreender que mesmo se o sujeito-aluno for uma criança classificada na chamada classe privilegiada, esse requisito por si só, não é garantia suficiente para que ela apresente um comportamento que favoreça a interação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso considerar a criança e as infâncias que a constituiu e, a partir disso, promover a interação requerida na ação pedagógica. Nesse sentido, ancorei-me em Dornelles (2005), por afirmar que conseguir lidar com a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade se torna prioridade, além de se constituir em um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos educadores.

A fim de alcançar os propósitos deste gênero acadêmico, o texto foi dividido de modo que pudesse abranger a complexidade da vivência experimentada. Primeiramente, fiz breves reflexões a despeito das noções de infâncias e de crianças, estudos estes, que se estabelecem parte da minha formação profissional, doravante. Ao tempo, que se constituem também como ponto de partida, ainda que de modo tardio, se comparado ao meu tempo de atuação na docência. Em seguida, apresentei o traçado metodológico que guiou a ação docente para, na sequência, compartilhar o relato de experiência, propriamente dito e, por fim, teci algumas considerações sobre o trabalho.

A reflexão posta neste relato, se constitui como bastante significativa, porque mostra que a postura reflexiva, por parte do docente, não consiste na ação de descartar o que foi útil e o que não foi, durante o processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, a avaliação dos resultados de qualquer ação pedagógica deve servir para traçar os novos itinerários. Daí, a importância de expor essa vivência pedagógica. Afinal, aprender com as experiências exitosas e não exitosas é, sobretudo, permitir o crescimento pessoal e coletivo.

Reflexão Teórico-Conceitual

Dou início ao relato, rememorando que a despeito do professor reflexivo como escolha profissional. Donald Schön, na década de 70, já defendia esse ponto de vista, tendo como ideia central de sua teoria, a importância da união entre teoria e prática, na qual, os conhecimentos teóricos devem ser aplicados no dia-a-dia de sala de aula. Ao professor, cabia o papel de enxergar meios e desenvolver estratégias para atingir os resultados esperados. Nessa mesma linha, Dewey (2000) afirma que ninguém, além do professor “pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (Dewey apud Schön, 2000, p.25, grifos do autor). Para este autor, ser um professor reflexivo é se perguntar incessantemente o motivo de estar realizando o que está realizando na sala de aula. Para ser reflexivo é preciso ser sincero e responsável consigo, por ser o principal responsável pela sua aprendizagem. Acreditando que sua prática tem teoria e que o principal modificador de sua sala de aula é ele mesmo. Já, para Zeichner (1993, p. 21), a práxis docente é sempre resultante de determinada teoria, mesmo que o professor conscientemente, não a reconheça, ou seja, “os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como, a diferença entre as suas expectativas e os resultados”.

Ante a essas reflexões, compreendemos que, definitivamente, não se estabelece o ser professor-reflexivo-pesquisador como sendo uma função fácil, pois muitas vezes em meio à profusão de suas reflexões, ele próprio se percebe como uma espécie de vilão, que ainda produz provas contra si mesmo, justamente por avaliar as fragilidades de sua práxis. Contudo, por considerar a qualidade do ensino e por primar pela reflexão e pela pesquisa, na busca da união entre teoria e prática, ele segue em um processo de construção contínua, sendo essa uma das

formas de agir e um dos modos de contribuir com a formação de um sujeito ativo que se constitui sócio e historicamente no mundo e para o mundo. A esse respeito, é preciso considerar o ponto de vista de Zeichner (1993):

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado é tanto *teoria* como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre a teoria e a prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática (Zeichner 1993, p.21; grifo do autor).

Destarte, o professor reflexivo, a princípio, é um investigador, que analisa a sua própria prática, buscando identificar os problemas, gerando hipóteses confrontando os seus valores, assumindo responsabilidade pela sua prática e seu próprio desenvolvimento profissional. É, necessariamente, por essa razão que me incluo, ainda como iniciante, na condição de professor reflexivo, que questiona o seu próprio fazer pedagógico. Aliás, foi essa perspectiva assumida que me fez refletir acerca da concepção de infância, ao me deparar com uma criança que não aceitava orientações e nem respondia às propostas de ensino sugeridas por mim.

Por esse ângulo, é pertinente refletir a partir da minha vivência com crianças aprendizes, tanto no ensino público quanto na escola de idiomas, já que antes dessa experiência, levava somente em consideração para o planejamento de ensino, o conceito generalizado do ser-criança, advindo de problemas sociais, apontados como pontos a serem resolvidos pela educação formal. Essas discussões ao serem expostas nas formações das quais participei ou nas chamadas semanas pedagógicas promovidas pela escola, não adentravam de modo mais profundo, buscando unir teoria e prática. Na realidade, tais formações consistiam em leituras rasas de documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), apesar desses documentos apontarem para a realidade de uma diversidade de infâncias que constituem as crianças não havia aprofundamento.

Dito de outro modo, nunca houve uma reflexão acurada sobre diversas concepções do ser aprendiz enquanto criança. Hoje, entendo que a infância deve ser questionada no sentido de compreender se o que é percebido e assumido pelo professor, não se resume ao que se entende de forma genérica, como um período em que o sujeito tem a liberdade de não ser adulto. Isto é, de não precisar, obrigatoriamente, estabelecer relações com as coisas e nem com as pessoas, a partir de um nível excessivo de preocupação com as normas estabelecidas socialmente. A infância, nesse contexto, seria uma forma de não se tornar um adulto na condição de produto final, ou seja, um adulto produzido por outros adultos.

Não é pretensão do relato fazer uma análise minuciosa de como ocorre o processo de institucionalização da infância, mas, de refletir como o desconhecimento de determinadas

concepções podem dificultar o desenvolvimento de atividades de ensino, como no caso aqui relatado. Até porque, como já afirmado anteriormente, os estudos nessa área iniciaram após a experiência aqui relatada. Não arrego também debater pormenores que fundamentam a estrutura formal do ensino de língua estrangeira para crianças, até porque, a situação relatada não aconteceu em sala de aula regular, mas em um contexto especial, já que se tratava de aulas particulares, a uma criança, ministradas em ambiente familiar, devido à pandemia.

Ao se observar a vasta literatura que discute sobre a normatividade específica disposta em documentos oficiais, orientadores da instituição escola e, por conseguinte, tomada como respaldo para a ação de ensinar, percebe-se que tais documentos servem de encaminhamentos pedagógicos também em situação de ensino fora de rede regular. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, há uma especificação de seis importantes direitos a serem considerados em ambientes de ensino, a fim de garantir a aprendizagem das crianças. Tais direitos, excedem as salas de aula e adentram em residências, salões, jardins, campos, etc., isto é, permeiam qualquer ambiente que se constitua como lugar de aprendizagem, especialmente, os direitos que objetivam garantir a aprendizagem do sujeito. São eles: o direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e o de conhecer-se (BRASIL, 2016). Ao planejar as aulas, busquei respeitar e seguir essas orientações, porque as condutas e intervenções a serem feitas ali, precisavam do norteamo didático.

Nessa mesma vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao instituírem princípios de ação que se fundamentam no conceito de criança e de currículo (Brasil, 2010), sinalizam contributos que servem para a ampliação do debate. Daí, emerge o argumento de que o professor precisa compreender a urgência de se levar em conta, a concepção de criança na condição de sujeito ativo que, enquanto aprendiz, possui necessidades específicas, opiniões e posicionamentos próprios. Considerando essas orientações, compreendo que a ingenuidade na qual minha prática foi instaurada, se deu, necessariamente, por não adentrar nesses estudos com profundidade, antes de iniciar as atividades. A criança/aprendiz, em qualquer que seja o ambiente formador, está envolta e perpassada pelos mais diversos sentimentos, anseios e frustrações. Considerar esses elementos torna-se essencial no processo de ensino, principalmente, porque eles guiam e envolvem a produção, a utilização e o desenvolvimento da linguagem.

Tornava-se ainda mais significativo nessa ação pedagógica, o ato de reflexão a partir da normatividade, pelo fato de que a família da criança, sujeito-aprendiz deste relato, teve como motivação para contratação de uma professora específica da língua inglesa, a necessidade de garantir o avanço da criança na aprendizagem dessa língua, uma vez que ela já estava imersa no ensino bilíngue, na escola regular, antes da pandemia. Exatamente por isso, assumo, hoje, o posicionamento de que precisava mover-me para uma efetiva escuta da criança categorizada na qualidade de aprendente. Isso ficou claro, quando percebi que precisava entender “quem” era aquela criança e o que era “ser criança” naquele contexto. Assim, ao direcionar o meu ouvir

a ela, pude compreender rogos dos mais diversos, manifestados pela linguagem verbalizada ou não, inclusive por meio de insultos. Essa forma de reposicionamento pode direcionar o professor que deseja ser e tornar-se reflexivo em suas ações, a assistir à criança como um sujeito que ocupa um determinado lugar, de tempo/espaço demarcado pelas práticas sociais, pelas relações e pelos afetos familiares, especialmente, quando um contexto pandêmico obriga a separação até entre os mais próximos.

Diante dessas considerações, o primeiro fato a apontar para o processo de (des)construção da concepção que tinha do ser-criança, é que no meu ideário, o conceito de criança levado para essa ação específica, permeava ainda as noções de Rousseau, entre 1712 e 1778, que refletia sobre uma infância idealizada, na qual a fase de inocência era a marca registrada da criança. Assim, ela era vista e concebida sempre como pueril, com apenas sonhos e fantasias, imersa em uma energia boa, tranquila, sempre feliz e gentil. Tratada desse modo, a criança se apresentava como destituída de maldades, de preconceitos, sempre disposta a trazer alegria aos que estão ao seu redor. Essa foi a primeira hipótese posta por terra. A puerilidade que eu associei ao sujeito na condição de aluno não correspondia à agência da criança naquele ambiente.

Para Dornelles (2005, p. 11) esses discursos constituídos no Renascimento europeu, ainda hoje “estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem desse modo”. É importante ressaltar que como eu conhecia a família da criança, há algum tempo, apesar de não conviver tanto com eles e nem com a criança, essa imagem de puerilidade foi reforçada pelas definições e caracterizações dadas pela família, especialmente a mãe, a avó e a tia, em conversas informais. Definições sempre somadas a uma descrição de esperteza e de inteligência da criança. Também pelo fato, de que em algumas oportunidades esporádicas, me vi na condição de expectora das atitudes carinhosas dela, tanto comigo quanto com as demais pessoas, quando estava junto aos seus familiares, desconsiderei, ingenuamente, que aquela criança ao ser posta em um contexto de ensino, no qual a aproximação entre as pessoas era proibida, devido ao momento pandêmico e, no qual, a modalidade da aula excluía a interação entre ela e outras crianças, assumiria outro agir-responsivo. Isto porque, o seu comportamento responderia à sua própria construção de sujeito historicamente situado. Essa percepção relembra o que René Schérer (2012) afirma em relação à criança modelada à imagem do adulto que a concebe como um ser que irá ser adulto, posteriormente. Na prática, o que há é uma infância que modela o ser criança, já que é o adulto que concebe a infância.

Outro conceito de infância levado às aulas da criança/sujeito desta pesquisa, foi de uma fase dada à brincadeira. Por presumir que seria natural a criança querer brincar, pressupus que ela se mostraria destituída de preocupações, de julgamentos, de conceitos pré-definidos. Nesse sentido, planejei as aulas com brincadeiras diversificadas, de modo a promover um ambiente lúdico e divertido. Até porque o brincar é um dos direitos da criança e isso deve

ocorrer no âmbito das instituições. Sobre isso, Lemos (2007, p.85) afirma que “as prescrições a respeito do brincar e seu uso nas instituições de educação e proteção das crianças emergem simultaneamente com a invenção da infância na modernidade”. A brincadeira foi então inserida no planejamento, de modo a envolver a criança nas situações comuns, vivenciadas por ela, no seu próprio cotidiano.

Nesse ínterim, a segunda hipótese foi afastada e deixada também de lado, porque na prática, a criança não apresentou interesse pelas brincadeiras, na verdade, não apresentou sequer, docilidade para rejeitá-las, porque quando as recusava, sua atitude era, por vezes, ríspida. Isso permitiu colocar em xeque, a questão das infâncias e das crianças contemporâneas mediante ao processo de educação, seja escolar ou familiar. Levou-me ao caminho da reflexão acerca da discussão gerada em torno de antigas e de novas concepções a despeito da criança constituída na e pela infância. Em consequência disso, me propus a um novo desafio, o de gerar um ambiente de aprendizagem favorável ao sujeito aprendiz, sem esquecer, logicamente, o período de pandemia.

Do percurso metodológico

A experiência foi documentada através de um diário, no qual os acontecimentos das aulas foram sendo relatados e refletidos com base na literatura referente à infância e ao ensino de língua inglesa para crianças. Em relação à escolha do relato de experiência, é preciso enfatizar que nele, são registradas as motivações ou as metodologias para as ações tomadas em situação de ensino, bem como, as considerações e as impressões que a vivência trouxe a mim, enquanto professora, naquela ocasião. Nos diários,

os autores referem-se à pesquisa realizada de forma pessoal, através do uso de primeira pessoa (I/we), fazendo também um uso maior de processos mentais. Nos demais artigos, por outro lado, os autores dão preferência, aparentemente, ao uso de nominalizações (“o estudo”, “a pesquisa”) e voz passiva ao referir-se à pesquisa realizada, utilizando, predominantemente, processos materiais (Kurtz, 2019, p. 5).

Para entender o contexto da pesquisa, é preciso ratificar que a ação de ensino nasceu de um convite que partiu da mãe do sujeito aprendente. Trata-se de uma criança de idade entre quatro e cinco anos, estudante regularmente matriculada em uma escola da rede particular de ensino do município de Arapiraca e que goza de um excelente conceito tanto na cidade quanto nas regiões circunvizinhas. A escola oferece aos alunos, o sistema bilingue de ensino. Com a pandemia, a instituição foi obrigada a parar as atividades letivas, como as demais escolas e, ao retornar às atividades, com o sistema híbrido, a família optou em não mandar a criança por receio de contaminação. Adiado dessa forma, o processo de alfabetização ao qual a criança tinha sido inserida. Para minimizar o problema, contratou uma alfabetizadora que também ensinava no ambiente familiar. A justificativa da mãe para a minha contratação, foi a de que

gostaria que fosse dado prosseguimento ao ensino de língua inglesa, a fim de que a filha ao voltar ao ambiente escolar, não tivesse atraso no desenvolvimento da segunda língua.

Diversas atividades foram planejadas, baseadas nos preceitos de se ensinar a uma criança de quatro a cinco anos, a considerar tanto o sentido geral de como uma criança aprende nessa idade quanto o quesito de como se deve ensinar uma língua estrangeira, especificamente, a língua inglesa, para crianças. As atividades foram, inicialmente, construídas a partir do material que a criança já utilizava no sistema bilíngue. Foram consideradas no planejamento, atividades lúdicas adequadas para aquela idade, compostas por brincadeiras que permitissem o uso da mente e do corpo, de modo a proporcionar a imersão da criança no uso do idioma durante todo o tempo estabelecido para a aula. Vale salientar que o tempo estimado, era de cinquenta minutos. Assim, o planejamento foi calcado pelo princípio de que “para despertar a curiosidade das crianças para o aprendizado do novo idioma (no caso o inglês para a Educação Infantil), é necessário ter muita criatividade. Melhor do que isso, na verdade: seus alunos devem brincar!” (Leventhal, 2006, p.12). Ao se considerar o brincar como sendo essencial, assume-se que os jogos também são extremamente importantes, principalmente, por conterem regras que criam relações de troca, que favorecem a resolução de conflitos, além de permitirem a solução de problemas.

Por essa esteira reflexiva, as atividades preparadas precisam levar em consideração que as brincadeiras e os jogos devem também ser produzidas de forma que instiguem a atenção da criança. Em relação a isso, Brown (2007) afirma que as crianças têm um foco no presente, dessa forma as atividades devem ser organizadas de modo que consigam prender a atenção no momento da aula. Inclusive, porque é necessário considerar que os alunos devem ser levados ao desenvolvimento de habilidades para ouvir, compreender e falar em inglês. Para o autor, elas aprendem mais quando é feito uso de atividades lúdicas e motivadoras.

Ainda sobre o contexto da pesquisa, é pertinente dizer que a ação pedagógica relatada aqui, se deu na casa dos avós maternos da criança, já que os pais trabalhavam durante o dia, na modalidade presencial, apesar do contexto pandêmico e teve duração de quatro meses. As aulas eram ministradas na varanda da casa. Vale reforçar que foram seguidos todos os protocolos de segurança que a pandemia exigia, tais como, uso de máscaras e álcool 70 (líquido), para higienização dos materiais didáticos utilizados, o não contato físico, entre outros. Foram usados diversos objetos para fins didáticos-pedagógicos, como cartões com imagens, dominós, letras móveis para reconhecimento do alfabeto, etc. Fiz uso ainda, de atividades impressas para prática da coordenação motora, quebra-cabeças e atividades de relacionar cores, frutas e árvores. Todas as tarefas eram produzidas sempre no intuito de tornar a prática mais significativa.

Do relato de experiência

De acordo com Dewey (1959) ao se refletir sobre uma experiência de ensino se analisa mentalmente o resultado do planejamento embasado teoricamente nos autores específicos da área, para a partir dessa reflexão mental, passar para as considerações sérias e consecutivas através do confrontamento da prática, da teoria e dos resultados. Em outras palavras, essas junções servem de ponto de partida e de ponto de chegada para o professor que deseja compreender e melhorar sua própria prática docente, o que implica dizer, que o trabalho de um professor reflexivo pesquisador acontece antes, durante e depois das ações realizadas.

Após as negociações referentes ao prolabore, bem com os ajustes a despeito do material a ser utilizado, a ação começou a se efetivar. A priori, como havia dito anteriormente, a intenção era de usar todo material disponível pela escola regular frequentada pela criança no ensino bilíngue. Entretanto, ao analisar o material da escola, já dei preferência pela retirada apenas dos tópicos de ensino propostos no livro didático. Fiz a junção desse material a outros que já possuía. Em relação a essa autonomia docente, Leventhal (2006, p. 12) adverte: “... você *teacher*, pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, no qual pode trabalhar a motricidade, as áreas cognitivas e afetivas de seus alunos, atendendo assim às necessidades do educando para que ele seja, ao mesmo tempo, um sujeito ativo e passivo no processo de ensino-aprendizagem.”

Os tópicos retirados do livro eram basicamente formados pelo ensino de vocabulário que envolvia o conhecimento de frutas, cores, números, animais, estes, separados em *pets* e *wild*. Também continha tópicos que versavam sobre as partes do corpo, os adjetivos de sentimentos, os membros da família, as formas básicas, além do alfabeto. Priorizei, como uma estratégia de ensino, os tópicos que não eram apresentados pelo livro de forma isolada, mas, contextualizada. A intenção dessa escolha era de que a experiência proporcionada à criança tivesse mais proximidade com uma situação real de uso da linguagem.

Um exemplo dessa prática, foi o caso do uso das frutas e das cores que foram apresentadas a partir de um tipo de agricultura do meio, por favorecer o conhecimento das árvores de onde nascem as frutas selecionadas na atividade e das cores dessas frutas, por fazerem parte do universo da criança. São, nesse sentido, atividades baseadas em conceitos como o de Shaules (2018, p. 12): “*activities that provide scaffolding from one level of processing to another can help learners break through to a higher level of language use and experience.*” Isso permite que o docente faça uso sempre de tarefas que sirvam de suporte para os novos processos de aprendizagem. Essa estratégia de ensino leva o aluno à compreensão, por exemplo, de que as frutas são elementos de uso naturalizado em sua própria casa e não somente um tópico de ensino. Vale exemplificar que quando fui ensinar sobre os membros da família, retomei as aulas sobre as frutas, a partir do questionamento de qual fruta seria a favorita dos membros de sua família. Essa retomada de tópicos auxilia na compreensão do conteúdo e na assimilação do conhecimento. Entende-se com esse agir, que os tópicos não são

encerrados ao final da aula, porque são sempre retomados e engajados a novos tópicos, de maneira que possa se estabelecer a interação com o contexto real de vida, com o cotidiano da criança, de forma lúdica e divertida, através de brincadeiras.

Nessa perspectiva, Leventhal (2006, p. 12) argumenta que “para despertar a curiosidade das crianças para o aprendizado do novo idioma (no caso o inglês para a Educação Infantil), é necessário ter muita criatividade. Melhor do que isso, na verdade: seus alunos devem brincar!” Baseada ainda, nessa autora, a proposta tomou corpo por assumir que,

[...] por meio de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a tomar decisões, a esclarecer relações de troca, a lidar com as regras, a resolver conflitos e a encontrar soluções para suas dificuldades. É importante que seus alunos desenvolvam as habilidades de ouvir, compreender e falar em inglês – melhor ainda quando aprendem através de atividades lúdicas e motivadoras! (Leventhal, 2006, p. 12).

Sendo assim me senti “pronta” para as aulas, levando na mochila a teoria consubstanciada nos preceitos de criatividade, atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e regras para serem trabalhadas na prática. Logo na aula inaugural, tive o primeiro embate entre o planejar e o fazer acontecer. Como a criança já era aluna de um curso bilíngue na escola, deduzi que já estava adaptada a ouvir a professora falando em inglês, interagindo com ela na segunda língua. Até porque a própria experiência de ensinar a outras crianças, trazia essa noção como uma possibilidade natural, já que naquela idade, as crianças são mais abertas a ouvir outra língua e a fazer as conexões necessárias para realização das tarefas. Na verdade, não precisam e nem querem compreender tudo o que está sendo falado. Porém, antes dos primeiros vinte minutos de aula, já surgiu a primeira reclamação através do discurso: “-*Fale normal.*”

O processo de desconstrução começa justamente a partir do gênero discursivo “ordem” verbalizado. O tom era imperativo e essa foi a primeira coisa que estranhei, porque não era comum para mim, em contexto de ensino, uma criança fazer uso desse gênero. Outro ponto a considerar, é que as crianças entre 4 e 5 anos, geralmente, gostam de ouvir alguém falar em uma língua estrangeira, ou seja, não demonstram desconforto com o professor falando em inglês, principalmente, no caso específico que vem de uma criança que antes da pandemia, já frequentava três vezes por semana, aulas bilíngues. Essa reação me levou a conversar, posteriormente, com a mãe da criança. Na conversa foi revelado que o avô, com quem a criança passava a maior parte do tempo, devido à pandemia, questionava à mãe, na frente da criança, a despeito da necessidade de se aprender inglês naquela idade; Assim, a criança ouvindo o avô, reproduzia um discurso semelhante quando não estava disposta a participar da aula, dizendo em tom autoritário: “- *não tem para que aprender inglês, fale direito, eu moro no Brasil.*”

A apropriação do discurso alheio quando era conveniente para sua própria comodidade, revelou que a criança excedia a noção de inocência, justamente, porque esse discurso e outros similares emergiam quando ela estava indisposta, quando não queria

participar das atividades ou quando estava chateada com algo que não havia conseguido entre os familiares. Nessas situações, ela apresentava um comportamento semelhante ao do adulto, apropriando-se, inclusive, do discurso do adulto. A criança sabia quando, como e o porquê de utilizar o discurso do outro. Agia como se fosse uma miniatura do avô.

Em uma das aulas, no momento que ela se negou a realizar a atividade, eu assenti que estava tudo bem, mas que iria conversar com sua mãe sobre essas negativas para saber a opinião dela. Visivelmente contrariada, ela se pôs a executar a tarefa. Porém, na aula seguinte, ela se negou a fazer a tarefa e antes que eu usasse qualquer argumento, ela informou que havia dito à mãe que não iria fazer aquela atividade e que a mãe havia aprovado essa atitude, por isso ela não iria fazer. Fato que mostra mais uma vez, que a criança sabia mobilizar o discurso a seu favor, até porque, concordei com a atitude dela, dizendo que se a mãe tinha falado isso, então estava tudo certo. E que quando encontrasse à mãe dela, iria comentar sobre essa fala. Imediatamente, ela se pôs a fazer a atividade, sem abrir mão do discurso proferido, deixando implícito que a mãe não sabia nada a respeito de sua decisão. A partir da percepção dessa habilidade em mobilizar o discurso alheio, retomei o planejamento das aulas e, conseqüentemente, propus novas atividades, buscando me questionar e encontrar caminhos para ressignificar o meu agir a partir do agir dela, a fim de que a aprendizagem se efetivasse.

Outra fala interessante, analisada durante o percurso de ensino foi em relação à tarefa de recolher o material utilizado ao final da aula, isso inclusive, faz parte do planejamento. Em uma das aulas, quando ensinava o alfabeto, houve a recusa de recolhimento do material. Para essa atividade, que é um jogo de identificação das letras do alfabeto, as letras foram espalhadas no jardim da casa da avó. No plano original, a aluna recolheria as letras, ao meu comando, quando anunciasse determinada letra ou quando perguntasse sobre a letra inicial do nome de algum parente próximo. O recolhimento seria feito de letra por letra e, ao final da tarefa, todas as letras do alfabeto móvel estariam automaticamente guardadas. Ao passo, que a interação com a língua inglesa teria se efetivado e a aprendizagem das letras do alfabeto teria ocorrido. Como das outras vezes, não aconteceu de acordo com o que foi planejado, pois a reação da aluna me surpreendeu pelo tom de voz um tanto arrogante, que resultou no seguinte diálogo:

- Não vou apanhar essas letras, você apanhe, porque você é minha empregada.

- Eu não sou sua empregada, sou sua Teacher.

- Então, quando eu crescer você vai ser minha empregada.

E com esse discurso, a criança não recolheu as peças do alfabeto móvel e a tarefa não se efetivou. O comportamento surpreendeu tanto por conhecer a mãe e a forma educada como a mesma trata as pessoas quanto por supor que esse tipo de abordagem não seria comum na casa onde a criança habita. Outro fator responsável por ficar surpresa, foi o de que nos poucos encontros que tivemos antes de iniciar a ação pedagógica, a criança sempre me cumprimentou com atitudes delicadas. Isso me levou a estudar sobre o ser-criança. Aproveitei esses posicionamentos da criança para trabalhar tópicos de língua inglesa, com o objetivo de mostrar

que aquelas atitudes não eram apropriadas. Abaixo, segue uma exposição das atitudes e dos comportamentos trabalhados em cada aula, como também, das reflexões a despeito dos mesmos.

O rabiscar de tarefas - As tarefas de ligar os pontilhados para revelar imagens têm, entre outras, a função de auxiliar na coordenação motora da criança. Com esse pressuposto unido à ideia de ludicidade, algumas tarefas foram produzidas com o objetivo de explorar os tópicos de língua inglesa. Dessa vez, ela não só se recusou a realizar a tarefa, como também, começou a rabiscar com força o desenho, assumindo uma postura mais infantilizada do que a idade cronológica admitia. O fato da recusa não se constituía no problema maior, porém, o gesto de rabiscar com muito arroubo, franzindo a testa, demonstrando um sentimento de raiva, foi preocupante, por desvelar que algo maior angustiava a criança e que não era, necessariamente, a realização da tarefa, mas a própria condição de ser criança ali naquele espaço. Essa angústia estava sendo expressa através do ato de rabiscar a atividade. Foi uma excelente oportunidade para planejar e realizar aulas que envolvessem os sentimentos humanos, já que estes, incidem no comportamento social e essa foi a temática da aula seguinte.

Feelings - Para trabalhar os sentimentos, fiz uso das personagens do filme intitulado em português: “Divertidamente”, por ter conhecimento prévio de que a criança gostava desse filme. Essa informação foi adquirida em conversas com a mãe, antes de iniciar a ação pedagógica, então, usei esses conhecimentos mais específicos sobre os gostos da criança com a finalidade de ajustar seus interesses ao planejamento das aulas. Eu aproveitei o tema para ensinar os adjetivos em inglês, que expressam sentimentos e, desse modo, compreender e levar a criança à percepção de suas reações explosivas. As personagens principais do filme são nomeadas pelos seguintes sentimentos: Alegria, Raiva, Medo, Nojinho e Tristeza. A personagem favorita da criança era a Nojinho. Essa personagem, geralmente, é a preferida dos adolescentes, pois, já as crianças mostram preferência pela Alegria. Ao fugir dessa expectativa, era revelado que sua relação com os adultos favorecia indícios do “adolescer”, ou seja, a característica típica da personagem é ficar agoniada, angustiada com as coisas e com as pessoas, para tanto, mostra repulsa em suas atitudes. Essa descoberta gerou um diálogo mais produtivo durante a aula, porque fez com que a interação se estabelecesse.

Aproveito para ressaltar que um professor quando se dispõe a ser reflexivo e tornar-se pesquisador, precisa se distanciar da situação enquanto pessoa, a fim de que seus julgamentos não atrapalhem suas ações, ou seja, deve seguir sempre pela linha científica no trato dos acontecimentos. Esse distanciamento é o que permite a reflexão madura e produtiva e, conseqüentemente, a tomada de novas posturas. Visto que, no caso específico dessa criança, a inocência comum na infância, pressuposta por mim e, de certa forma, apregoada pela família, tinha cedido lugar ao de se angustiar quando não sabia ou não queria fazer algo e, por não ter discurso interiorizado para externar esse sentimento e nem autonomia para essa expressão, devido à idade, agia com atitudes raivosas, utilizando-se do discurso alheio.

Instruções - Na tentativa de tornar a aula mais interessante, fiz uso de aplicativos para criar um “Quis”. Algumas perguntas foram feitas de forma a mediar uma revisão dos tópicos já estudados e também para aprimorar estratégias de aprendizagens. A atitude de aparentar desinteresse pelas atividades, tomada pela criança, já se constituía como um comportamento normalizado. Nessa tarefa, ela fez questão de que eu percebesse que ela não estava prestando atenção nas instruções dadas. Depois que terminei de explicar o jogo, ela iniciou a tarefa. Eu deixei que ela continuasse mesmo sabendo, que por não ter observado as instruções, iria perder o jogo. Ao final da atividade, percebendo que havia perdido, obrigou-se a pedir e a aceitar ajuda, a ouvir as instruções e, assim, refez todo percurso que o jogo exigia e garantiu, feliz, a vitória.

Dessa forma, percebi que era muito marcante em sua personalidade, o não querer perder, mas, ainda era mais marcante, o esforço para admitir que precisava de ajuda. A característica de não gostar de reconhecer que errou ou que precisava de ajuda para conseguir realizar a tarefa era um dos elementos responsáveis pela fúria que emergia em suas atitudes. A partir dessa atividade, outras tarefas foram criadas de forma que a aluna trabalhasse o ato de ouvir instruções e começasse a pedir auxílio para conseguir sucesso nos propósitos que desejava alcançar e, assim, compreender que é normal errar, perder ou não saber algumas coisas.

A cola bastão - Foram providenciadas cola bastão e colas coloridas, para reforçar a aprendizagem das cores e estimular a criatividade, pois além da tarefa de colar, a criança teria também a tarefa de desenhar utilizando as colas coloridas. Os sentimentos estudados na aula com o filme “Divertidamente”, foram reaproveitados durante a realização da atividade, pois cada reação da criança era nomeada por mim, em inglês, por um determinado sentimento. No percurso da aula, por exemplo, ela começou a tomar atitudes coléricas e a personagem Raiva foi discutida enquanto sentimento: ao arrancar com força a cola bastão do tubo, apesar de ter sido aconselhada a não fazer isso, porque estragaria a cola; ao utilizar as colas coloridas, a criança fez questão de desperdiçar, mostrando a dificuldade em obedecer a ordens. As ações de destruir e de desperdiçar exteriorizavam a raiva contida. Aproveitei seus impulsos, para reforçar o conhecimento sobre os sentimentos, lembrando que cada emoção que se sentisse, havia em língua inglesa, uma palavra para nomeá-la, fato que pareceu uma revelação bem interessante para ela.

Patrulha canina/isolamento social - A aula sobre *animals, wild* e *pets*, também foi utilizada para ampliar o conhecimento acerca de outros tópicos já estudados, tais como, as partes de corpo, incluindo *tail* e cores. Para tanto, escolhi o vídeo da patrulha canina, por ser um dos seus desenhos favoritos. Em todas as aulas, os protocolos exigidos na pandemia eram obedecidos, principalmente, o distanciamento mínimo entre o sujeito aprendiz e a professora, porém na hora de assistir ao vídeo, percebi que havia esquecido de levar o suporte utilizado para colocar o celular e assim, garantir que a criança ficasse distante. Forçosamente, tivemos

que ficar um pouco próximas durante essa atividade. O vídeo foi exibido em inglês, com o propósito de pedir que, ao seu término, a criança expusesse seu entendimento sobre a temática tratada, sem se preocupar com os elementos linguísticos em si. Fato que a despertaria para a ideia de que as palavras significam no contexto, porque além da fala, existem os elementos não verbais que auxiliam no processo de compreensão.

Ao passo que o vídeo prosseguia, a criança ia encostando a cabeça, levemente em um dos meus ombros. Pensei em pedir que se afastasse, mas percebi o quão serena e confortável ela se encontrava, dando-se ao direito de ser criança, por alguns momentos, em um mundo livre da pandemia, sem o isolamento social, requerido pelo momento. Alguns minutos depois, a própria criança lembrou dos protocolos e desencostou a cabeça, um pouco assustada por ter feito algo não permitido, eu apenas assenti com um sorriso e ela prosseguiu, mas desta vez, sem raiva, ao contrário, com serenidade. Assim, pude confirmar o quanto as crianças foram também afetadas por esse período.

Brown not purple - A tarefa consistia em desenhar um corpo que representasse a aluna, em folhas do tipo A3, unidas, de modo que o tamanho do corpo desenhado fosse semelhante à altura da criança. Em seguida, foi orientada a colar os nomes das partes do corpo nos lugares específicos; desenhar algumas partes que não estavam prontas, como também pintar alguns membros. A cada lápis que a aluna pegava, eu puxava uma conversa que envolvia a cor referente ao lápis. Em um desses momentos, eu me confundi e disse que a cor do lápis que estava na mão dela era *purple*, quando na verdade, era de cor *brown*. Imediatamente e de forma natural, como se falasse em português, a criança franziu a testa e respondeu: “*brown, not purple*”. A partir daí, as aulas transcorreram com menos resistência ao uso da língua inglesa. A criança começou a desenvolver estratégias para entender os diálogos estabelecidos por mim e, algumas emoções, como a raiva, foram cedendo espaço para a aprendizagem.

O fechamento dessa ação se deu com o retorno da criança à sua escola. Eu mesma aconselhei à mãe a tomar essa atitude, pois além de compreender que não havia necessidade de reforço à aprendizagem de língua inglesa, como era desejo da mãe, já que a escola abarcava a proposta bilíngue, entendi que a criança, justamente por vir de uma infância, na qual até as brincadeiras eram desenvolvidas com adultos, já que era filha única, precisava de interação com sujeitos também de sua idade.

Conclusão

A experiência relatada aqui, levou-me a questionar, inclusive, se eu ainda sabia ensinar a língua inglesa para crianças. Todavia, a reflexão gerada durante o processo, mostrou que, na verdade, as hipóteses norteadoras da ação docente portavam equívocos teóricos-conceituais. Até porque, qualquer criança, mesmo entre 4 e 5 anos, pode sim, apresentar comportamentos e atitudes permeados de indelicadeza, mas, com isso, não se pode afirmar a inexistência da puerilidade, da inocência ou da cortesia. Precisamente, por se constituir no mundo social, ela

tem sua agência vinculada às concepções de infância e de criança ali vivenciadas. Por isso, o ato de reflexão, implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (Zeichner, 1993). Assim, percebo que a constituição de um professor reflexivo e pesquisador é sempre um processo de rompimento entre o que se sabe, o que se estuda e o que se pode aprender em cada ação pedagógica.

A importância da construção de relatos de experiência se dá, justamente, porque a reflexão individual não transforma, mas, somente se solidifica na ação coletiva. Nesse sentido, considero alcançados os objetivos deste relato, visto que: i) ficou evidente que para ensinar crianças, é preciso se ancorar em conhecimentos produzidos nos diversos campos investigativos das infâncias-crianças. Foi, necessariamente, a percepção dessa lacuna que levou-me a iniciar tais estudos e, assim, replanejar a ação pedagógica; ii) para poder seguir os novos caminhos traçados e efetivar o projeto de ensino, precisei assumir que as diversas formas de agir da criança eram de naturezas e subjetividades específicas do contexto social ao qual pertencia; iii) compreendi que em todo “não” dado pela criança, havia um posicionamento não apenas de um ser aprendente, mas de um sujeito social, e isso importa para o fazer pedagógico. Compartilho, pois, este relato, na esperança, de que outros professores possam se inspirar e se permitam questionar a si mesmos e à sua prática docente, com sinceridade e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- Ministério da Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- Ministério da Educação. (2010). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- Brown, Douglas H. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States of America: Pearson Longman.
- Dewey, J. (1959). *Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo, 3ª Ed. Companhia Editora Nacional.
- Dornelles, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- Kurtz, F. D. (2019). Artigo acadêmico e artigo de relato de experiência: uma análise de gênero com foco em tópicos e procedimentos de pesquisa. *Anais do SIGET*. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Kurtz.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.
- Lemos, F. C. S. (2007). A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 81-91, abril. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- Leventhal, L. I. (2018). *Inglês é 10!: educação infantil*. São Paulo: Disal, 2006.
- Shaules, J. Deep Learning: Unconscious Cognition, the Intuitive Mind, and Transformative Language Learning, *Juntendo Journal of Global Studies*, vol. 3, p. 1–16. Disponível em: <https://www.juntendo.ac.jp/english/juic.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- Schérer, R. (2012). *Infantis, Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, p. 256.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. *Educa Professores*. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. Acesso em: 22 ago. 2021.