

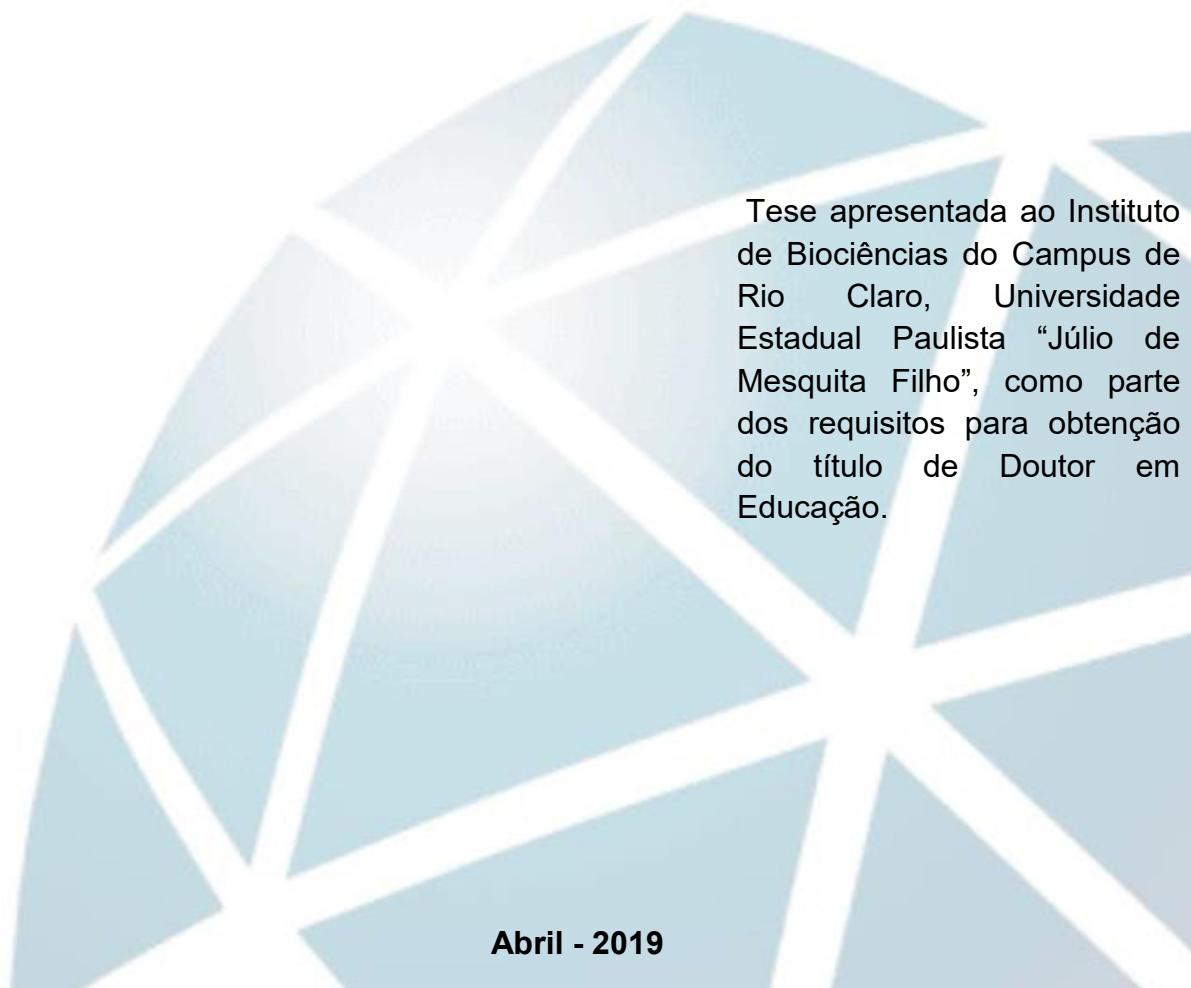
---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

---

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA  
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES PARA A  
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.**

**ANA PAULA DE LIMA**



Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Abril - 2019**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA  
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES PARA A  
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.**

**ANA PAULA DE LIMA**

**Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Rio Claro**

**Abril – 2019**

L732d

Lima, Ana Paula de

Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I : possibilidades para a formação e trabalho docente / Ana Paula de Lima. -- Rio Claro, 2019

298 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Educação. 2. Professores Formação. 3. Língua inglesa (Primeiro grau). I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

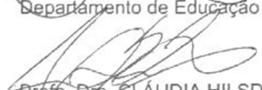
TÍTULO DA TESE: Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente

AUTORA: ANA PAULA DE LIMA

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Prof. Dra. CLÁUDIA HILSDORF ROCHA  
Departamento de Linguística Aplicada / Universidade Estadual de Campinas / SP

  
Prof. Dra. JULIANA-REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas / Universidade Estadual de Londrina - PR

  
Prof. Dra. SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN DE PAULA  
Departamento de Letras / Universidade Federal de São Carlos / SP

  
Prof. Dra. DENISE MARIA MARGONARI  
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Rio Claro, 15 de fevereiro de 2019

Dedico este trabalho ao meu pai, Lima, por todos os ensinamentos de vida, que me ajudam, diariamente, a ser uma pessoa melhor.

À minha mãe, Darcy, e ao meu irmão, Júnior, por iluminarem meu caminho.

Ao meu irmão, Vinícius, e minha cunhada, Marilena, pela experiência de amor que proporcionaram a toda família.

Aos meus sobrinhos, Pedro e Theo, pela alegria que trazem ao meu coração.

À Marlene, pelo ouvido sempre atento e pelas palavras amigas.

Ao Adenilson, pelo carinho e apoio, mas, principalmente, por me ajudar a compreender o mundo sob novas perspectivas.

## **AGRADECIMENTO**

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, meu sincero agradecimento pela seriedade com que orientou esta e tantas outras pesquisas, pelo comprometimento com a formação de professores e com nossa formação acadêmica e pessoal.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Hilsdorf Rocha e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Reichert Assunção Tonelli, pelas reflexões suscitadas tanto na qualificação quanto na defesa desta tese.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Maria Margonari, pelas contribuições e orientações no momento da defesa.

Ao Prof Dr. Kleber Aparecido da Silva, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Jotto Kawachi Furlan e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Medeiros Sarti, pelo apoio demonstrado por meio do aceite da Suplência.

À Secretaria da Educação do município de Rio Claro/SP, por acreditarem em nossa proposta e nos permitirem desenvolver o estudo.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo apoio constante e pelo comprometimento com o ensino de língua inglesa para crianças.

A todos os professores responsáveis por minha formação, pelo carinho e dedicação que despertaram em mim o interesse e respeito pela docência.

Aos amigos da Escola de Educadores e dos grupos de estudo e orientação, pelas discussões teóricas que enriqueceram este trabalho.

A todos os meus amigos e familiares, pelo apoio incondicional nos momentos de incerteza, pelas palavras acolhedoras e carinho. Agradeço, ainda, aos que, mesmo distantes, iluminam meu caminho.

A Deus, pelo equilíbrio e força para a concretização deste trabalho.

Seja prudente com a novidade. Nunca a procure por ela mesma, mas pela melhoria que poderá proporcionar ao seu trabalho e à sua vida. Essa melhoria depende tanto de você como da própria novidade.

A roupa nova que você comprou só lhe ficará realmente bem quando você a tiver feito sua, ajustada ao seu corpo, adaptada aos seus gestos e à sua maneira de ser.

Esses sapatos novos bons e bonitos que você acabou de comprar, você só os desfrutará verdadeiramente quando os tiver "desgastado" e quando, depois de um período mais ou menos longo e penoso, dependendo da qualidade do calçado e da sensibilidade dos seus pés, você tiver realmente se apropriado deles, a ponto de que ninguém além de você poderia usá-los com a mesma satisfação. Durante muito tempo, ao voltar para casa depois de uma caminhada, ainda será nos seus velhos sapatos que você descansará os pés doloridos.

Você deve adotar com a mesma prudência as técnicas modernas, procurando as que — fruto de trabalhadores experimentados — lhe pareçam mais aptas para enfrentar os cimos a que você terá de subir: não se admire se, a princípio, não forem absolutamente utilizáveis. Desgaste-as, faça-as suas; não tenha nenhum escrúpulo em voltar, de tempos em tempos, aos métodos anteriores que já estejam mais ajustados à sua classe e ao seu temperamento de educador. Então você voltará com mais ousadia e mais Entusiasmo para a vida nova que o espera. (FREINET, 2004, p. 75-76)

## RESUMO

Esta tese trata da formação de professores de inglês para crianças. A disciplina língua inglesa tem sido incluída cada vez mais cedo no currículo das escolas regulares brasileiras, entretanto, dado seu caráter facultativo na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, não há diretrizes oficiais nacionais que orientem a formação de professores para esse contexto (ROCHA, 2006, 2007). Sem desconsiderar a necessidade de (re)pensar os currículos dos Cursos de Letras (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; dentre outros), defendemos que é preciso investir no desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), propondo estratégias formativas embasadas em perspectivas participativas e colaborativas, que considerem a escola como lugar de formação e construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2009; dentre outros). Assim, desenvolvemos esta pesquisa qualitativa (ALVES, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de natureza construtivo-colaborativa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003; dentre outros), caracterizada como um estudo de caso (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001), visando compreender o processo de construção de estratégias formativas em colaboração com oito professores de inglês dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos das escolas municipais de Rio Claro/SP. Especificamente buscávamos: identificar especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico dos professores; desenvolver estratégias formativas em colaboração com os docentes, envolvendo-os nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas; e analisar suas percepções acerca das estratégias formativas vivenciadas. Os dados, coletados e gerados através de análise documental, observações, entrevistas e grupos focais, revelam que os professores têm dificuldade em mencionar as especificidades de seu trabalho, mas que reconhecem que ensinar inglês para crianças é diferente de ensinar outras faixas etárias e que seu papel nesse contexto também é diferente. No que se refere às possibilidades de trabalho, os professores apontam o desenvolvimento tanto de práticas pautadas por visões sociointeracionistas como de atividades estruturais. Enquanto algumas das dificuldades apontadas advém da natureza facultativa da oferta da disciplina nos anos iniciais da Educação Básica, outras se devem à desvalorização da língua inglesa nesse contexto ou estão relacionadas ao desconhecimento das características das crianças, dos objetivos do ensino de inglês no Ensino Fundamental I e de metodologias adequadas para essa faixa etária. As propostas formativas partiram das necessidades dos professores, que mencionaram, como influências da formação, mudanças no trabalho docente, maior segurança e participação dos alunos nas aulas. Consideramos que a formação se tornou significativa para os docentes e que rompeu com hierarquias, já que, além de protagonistas do próprio processo de desenvolvimento profissional, os professores assumiram a responsabilidade pela proposição de diretrizes para o ensino de inglês para crianças no município. Mesmo considerando que a formação pode ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos envolvidos e para a profissionalização (TARDIF, 2013b) desse ensino, reconhecemos as limitações do estudo e a necessidade de trabalhos que investiguem possíveis influências desse tipo de proposta formativa nas práticas docentes e nas aprendizagens dos alunos, reforçando a necessidade de políticas públicas que regulamentem a oferta de

línguas estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica e que assegurem e viabilizem formações com características participativas e reflexivas aos professores.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Inglês para crianças. Profissionalização do ensino.

## ABSTRACT

This is a study about the formation of English teacher's for young learners. Even though English has been taught since early schooling, the teaching of foreign languages is not mandatory in Elementary School in Brazil and there are no official guidelines for teacher's education (ROCHA, 2006, 2007). It is important to restructure the Language Courses curricula (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), but we also argue it is necessary to invest in teachers' professional development (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), through formative strategies based on participative and collaborative perspectives that regard school as a place of formation and development of professional knowledge about teaching (MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2009). The aim of this qualitative study (ALVES, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), characterized as a constructive-collaborative research (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003) and as a case study (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001) is to understand the process of developing formative strategies in collaboration with eight English teachers for young learners who work in public schools in Rio Claro, a small city in the countryside of São Paulo State. Specifically we wanted to: identify the specificities, possibilities and challenges of the teachers' pedagogical work; develop formative strategies, engaging the teachers in the process of planning, development and evaluation; and analyze their perceptions about the formative strategies experienced. Data were collected through documentary analysis, observations, interviews and focal groups. It was difficult for the teachers to mention the specificities of their work, but they recognized that it is different to teach English for kids and that their role in this context is also different. Concerning the possibilities, teachers say they develop both social interactionist practices and structural activities. While some challenges arise from the optional nature of the teaching of foreign languages in Elementary School, others are related to the devaluation of English classes in primary level or to the lack of knowledge about the children's characteristics, the aims of teaching English to young learners and the appropriate methodologies to teach them. The formative proposals were based on teacher's needs. They considered that the formation led to changes in their pedagogical work, greater security and students' participation in the classes. The formation was significant for the teachers and broke with hierarchies, once they were protagonists of their process of professional development and they took on responsibility in the proposition of guidelines for the teaching of English in Elementary School in the city. The formative strategies could contribute to the professional development of all parties and to their professionalization (TARDIF, 2013b), but we recognize the limitations of the study and the need to investigate possible influences of this kind of formation on teachers' practices and students' learning. This can emphasize the need of public policies governing the offer of foreign languages in primary levels, as well as ensure and enable participative and reflexive teachers' formation.

**Keywords:** Teacher's professional development. English for young learners. Teaching professionalization.

## **LISTA DE ABREVIAÇÕES**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 - Distribuição das escolas municipais de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Rio Claro/SP.....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 2 - Fases da carreira docente.....</b>	<b>133</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Ensino de inglês nas escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I brasileiras.</b> .....	25
<b>Gráfico 2 - Possibilidade de desenvolver os aspectos elencados nas 160 horas/aulas observadas pelos próprios professores.</b> .....	146
<b>Gráfico 3 - Respostas negativas marcadas pelos oito professores em cada aspecto analisado nas 20 horas/aula de observação da própria prática.</b> .....	152
<b>Gráfico 4 - Dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de inglês para crianças, segundo os registros no primeiro roteiro de observação.</b> .....	157
<b>Gráfico 5 - Dificuldades registradas pelos oito professores em cada aspecto analisado nas 20 horas/aula de observação da própria prática.</b> .....	157
<b>Gráfico 6 - Outras dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Rio Claro/SP.</b> .....	162
<b>Gráfico 7 - Registros de cada um dos oito professores com relação às outras dificuldades identificadas nas 20 horas/aula de observação da própria prática.</b> .....	162

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Dissertações e teses sobre formação de professores de inglês para crianças.....	35
<b>Quadro 2</b> - Observações participantes.....	112
<b>Quadro 3</b> - Entrevistas.....	114
<b>Quadro 4</b> - Grupos Focais.....	116
<b>Quadro 5</b> - Técnicas de coleta e geração de dados empregadas para atingir cada um dos objetivos de pesquisa.....	117
<b>Quadro 6</b> - Relação das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Rio Claro/SP e número de alunos matriculados nos 4ºs e 5ºs anos de 2016 a 2018 ..	119
<b>Quadro 7</b> - Idade e formação acadêmica dos participantes.....	127
<b>Quadro 8</b> - Tempo de docência dos participantes.....	132
<b>Quadro 9</b> - Escolas nas quais os participantes da pesquisa atuavam.....	136
<b>Quadro 10</b> - Organização do trabalho de campo.....	140
<b>Quadro 11</b> - Organização do primeiro momento formativo.....	141
<b>Quadro 12</b> - Organização dos encontros presenciais do primeiro momento formativo.....	142
<b>Quadro 13</b> - Exemplo do primeiro item do roteiro de observação.....	145
<b>Quadro 14</b> - Exemplo do segundo item do roteiro de observação.....	156
<b>Quadro 15</b> - Organização dos professores para a escrita do currículo.....	168
<b>Quadro 16</b> - Gêneros e conteúdos definidos para o 4º ano.....	169
<b>Quadro 17</b> - Gêneros e conteúdos definidos para o 5º ano.....	170
<b>Quadro 18</b> - Organização do segundo momento formativo.....	186
<b>Quadro 19</b> - Organização dos encontros presenciais do segundo momento formativo.....	187
<b>Quadro 20</b> - Questões para análise das oficinas.....	187
<b>Quadro 21</b> - Questões para análise da própria oficina.....	188
<b>Quadro 22</b> - Avaliação dos momentos formativos.....	241

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</b> .....	277
<b>Apêndice B - Primeira Proposta Formativa.</b> .....	279
<b>Apêndice C - Roteiro para observação participante.</b> .....	281
<b>Apêndice D - Roteiro para realização das entrevistas.</b> .....	282
<b>Apêndice E - Roteiro para observação da própria prática 1.</b> .....	283
<b>Apêndice F - Atividade 1.</b> .....	285
<b>Apêndice G - Atividade 2.</b> .....	286
<b>Apêndice H - Atividade 3.</b> .....	287
<b>Apêndice I - Atividade 4.</b> .....	288
<b>Apêndice J - Roteiro para realização do grupo focal 1.</b> .....	289
<b>Apêndice K - Roteiro para observação da própria prática 2.</b> .....	290
<b>Apêndice L - Roteiro para realização do grupo focal 2.</b> .....	291
<b>Apêndice M - Avaliação do primeiro momento formativo.</b> .....	292
<b>Apêndice N - Segunda Proposta Formativa.</b> .....	293
<b>Apêndice O - Roteiro para observação da própria prática 3.</b> .....	295
<b>Apêndice P - Roteiro para observação da própria prática 3 - P7.</b> .....	296
<b>Apêndice Q - Roteiro para elaboração do texto reflexivo.</b> .....	297
<b>Apêndice R - Roteiro para realização do grupo focal 3.</b> .....	298

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 A relevância da pesquisa.....	32
1.2 Objetivos .....	39
1.3 Organização da tese .....	40
<b>CAPÍTULO II: PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA..</b>	<b>43</b>
2.1 O ensino de língua inglesa para crianças no Brasil: vocação, ofício ou profissão? .....	45
2.1.1 Repertórios desejáveis para um professor de língua inglesa para crianças.....	52
2.1.1.1 <i>Características gerais das crianças como aprendizes de língua estrangeira: possíveis implicações para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de língua inglesa</i> .....	57
2.1.2 A formação dos professores de língua inglesa para crianças nos Cursos de Licenciatura em Letras .....	66
2.1.3 A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores no Brasil. ....	79
2.1.3.1 <i>A formação de professores de língua inglesa para crianças na perspectiva do desenvolvimento profissional</i> .....	96
2.2 Síntese do capítulo .....	103
<b>CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>106</b>
3.1 A abordagem e as técnicas de pesquisa.....	106
3.2 O contexto e os participantes da pesquisa.....	118
3.3 Procedimentos de análise de dados.....	137
3.4 Síntese do capítulo .....	138
<b>CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>140</b>
4.1 Primeiro momento formativo .....	140
4.2 Segundo momento formativo.....	185
4.3 Síntese do capítulo e apresentação das categorias de análise .....	202
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>208</b>
5.1 As especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico dos professores de língua inglesa para crianças.....	208

<b>5.2 Estratégias formativas desenvolvidas em conjunto com os professores de língua inglesa dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental I das escolas municipais de Rio Claro/SP.....</b>	<b>234</b>
<b>5.3 Análise das percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.....</b>	<b>242</b>
<b>5.4 Síntese do capítulo. .....</b>	<b>245</b>
<b>CAPÍTULO VI: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS PARA O CONTEXTO, PARA A PESQUISADORA E ABERTURAS PARA OUTROS TRABALHOS.....</b>	<b>250</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>277</b>

## CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta tese de doutorado, que trata da formação de professores de língua estrangeira<sup>1</sup> (doravante LE) para crianças<sup>2</sup>, especificamente dos que lecionam a disciplina língua inglesa (doravante LI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF) público, decorre de uma série de experiências da pesquisadora. Entendendo a experiência como "o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca" (LARROSA, 2002, p. 21, grifo nosso), consideramos que faz-se importante retomar, mesmo que de forma sucinta, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora para contextualizar o presente estudo. Nosso intuito não é simplesmente narrar o que se passou, mas os acontecimentos que, de fato, tocaram a pesquisadora, pois, conforme afirma Larrosa (2002, p. 21, grifo nosso), todos os dias "se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos* acontece".

Durante o Curso de Licenciatura em Letras (português e inglês) na Universidade Federal de São Carlos, o contato com estudos sobre o ensino de LEs para crianças (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; CAMERON, 2001; PIRES, 2004; ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; SHIMOURA, 2005) despertou meu interesse pela temática e comecei a indagar como seria ensinar uma LE para alunos que ainda se encontrassem em processo de alfabetização na sua língua materna, bem como quais procedimentos seriam mais adequados nas aulas de LI para crianças<sup>3</sup>. Tomada por esses questionamentos, tive a oportunidade de participar, durante um semestre, no projeto de extensão: *Inglês para crianças de escolas*

---

<sup>1</sup> Nesta tese, utilizamos o termo "língua estrangeira" para nos referirmos a aprendizagem de uma língua que não seja a língua materna do aluno. Nossa escolha se deu pela recorrência do termo em trabalhos de autores que constituem nosso referencial teórico, entretanto, a nosso ver, o termo "língua adicional" parece ser mais abrangente e, conforme afirmam Leffa e Irala (2014, p.33) "possivelmente mais adequado". Para saber mais sobre o conceito de "língua adicional", sugerimos a leitura de Leffa e Irala (2014).

<sup>2</sup> De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

<sup>3</sup> Considerando que esta pesquisa decorre das experiências acadêmicas e profissionais da investigadora, optamos, neste momento, pela escrita na primeira pessoa do singular.

públicas<sup>4</sup>, no qual todo planejamento e atividades desenvolvidas com os alunos eram elaboradas por graduandos do Curso de Licenciatura em Letras, que também ministriavam as aulas.

Além dessa experiência, no ano de 2007, antes de me graduar, atuei como professora substituta de LI do EF I em um colégio regular particular do município de Rio Claro/SP. Nessa ocasião, pude acompanhar algumas aulas da professora de LI responsável pelas turmas e comecei a refletir acerca do papel dos professores nas aulas de LEs para crianças (LIMA, 2008b).

No mesmo ano, ofereci um minicurso de LI para crianças em uma escola municipal de Educação Infantil (doravante EI) de Rio Claro/SP<sup>5</sup>, como parte da disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em LI I. Mesmo não sendo o foco dos Cursos de Licenciatura em Letras que, via de regra estão voltados para a formação de professores de línguas para o EF II e Ensino Médio, na referida disciplina discutíamos também a formação de professores de LEs para crianças (LIMA; MARGONARI, 2010).

A partir dessas primeiras experiências docentes, pude perceber a complexidade de se ensinar uma LE para crianças: mais do que conhecer o idioma que pretendia ensinar, selecionar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas e escolher abordagens que parecessem apropriadas ao contexto, era necessário um conhecimento acerca das crianças e da própria dinâmica das salas de aula da EI e EF I, que as pedagogas pareciam dominar, mas que não faziam parte de meus repertórios.

Nesse sentido, vale lembrar que Larrosa (2002, p. 25) também define a experiência como "uma relação com algo que se experimenta, que se prova" e explica que o importante na experiência é o modo como nos "ex-pomos", tendo em vista que "a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo". O autor descreve o sujeito da experiência, ou seja, o espaço onde os acontecimentos ocorrem, da seguinte forma:

---

<sup>4</sup> O projeto de extensão: *Inglês para crianças de escolas públicas* era desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, desde 2002, sob coordenação da Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro. Na época, o projeto atendia cerca de 100 alunos por ano e a faixa etária para o início no curso, organizado em 5 módulos, era de 9 a 10 anos de idade.

<sup>5</sup> O minicurso, intitulado *Inglês para crianças* foi supervisionado pela Profa. Dra. Denise Maria Margonari do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002, p. 25)

Assim, pensando em minhas experiências iniciais como professora de LI para crianças e reconhecendo a necessidade de possibilitar momentos de aprendizagem mais significativos para os alunos, resolvi continuar meus estudos na área e oferecer, no ano seguinte, durante a disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em LI II, outro minicurso de LI para crianças. Nesse segundo momento, em que o minicurso foi oferecido a crianças de 3 a 6 anos de idade da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos<sup>6</sup>, deparei-me com outros fatores que, a meu ver, poderiam influenciar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação<sup>7</sup> da LI na infância, como a motivação dos alunos.

A partir das reflexões advindas de minhas experiências com alunos da EI, desenvolvi, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, um estudo exploratório sobre o ensino de LI para crianças (LIMA, 2008a). O olhar mais sistematizado para essas experiências e o contato com a literatura específica provocaram outras inquietações e revelaram algumas lacunas nas pesquisas da área, como a escassez de trabalhos sobre o livro didático de LI para crianças (RAMOS; ROSELLI, 2008; TÍLIO; ROCHA, 2009) e sobre avaliação nesse contexto (COSTA, 2009; REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008). Assim, dando continuidade aos meus estudos, analisei, durante o mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas, alguns livros didáticos de ensino de LI voltados para o EF I, bem como as avaliações de rendimento por eles propostas (LIMA, 2011a).

---

<sup>6</sup> O minicurso oferecido na Unidade de Atendimento à Criança foi supervisionado pela Profa. Dra. Denise Maria Margonari do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>7</sup> Neste trabalho, optamos pelo uso, sempre que pertinente, do termo ensino-aprendizagem-avaliação, conforme já empregado por outros autores em trabalhos anteriores (FURTOSO, 2011; SCARAMUCCI, COSTA, ROCHA, 2008). Nosso intuito é reforçar a ideia que essas três etapas são partes de um mesmo processo.

Entendendo minha formação como um processo contínuo que demandava - e demanda - aperfeiçoamento constante (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; TARDIF, 2013a), considerei que a graduação em Pedagogia poderia me ajudar a compreender melhor o processo de desenvolvimento infantil e, consequentemente, o processo de aquisição de uma LE na infância. Mais do que respostas, o curso, também realizado na Universidade Federal de São Carlos, trouxe outros questionamentos e despertou meu interesse pela formação do professor de LI para esses níveis de ensino. Não se trata apenas de conhecer o processo de desenvolvimento infantil, algumas possíveis características das crianças<sup>8</sup> como aprendizes de uma LE, ou de conhecer e escolher abordagens que pareçam adequadas para o contexto de ensino; é preciso investir em políticas públicas que assegurem e viabilizem a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de LEs para crianças.

Larrosa (2002, p. 24) nos explica que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

E foi tocada pelas experiências brevemente narradas nesta introdução, pelos momentos de pausa e reflexão, que busquei, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - campus de Rio Claro/SP, apoio para o desenvolvimento desta tese, cujo projeto já estava sendo idealizado desde o término de meu mestrado. No ano de 2012, discussões acerca da inclusão da disciplina LI nos anos iniciais do EF começaram a emergir a partir da

---

<sup>8</sup> Apesar de apresentarmos algumas características das crianças como aprendizes de línguas ao longo deste trabalho, reconhecemos que cada indivíduo tem uma maneira de aprender. Assim, apesar das generalizações, por vezes necessárias para a condução da pesquisa, não temos a intenção de obscurecer as características individuais de cada criança.

promulgação da Lei 070 (RIO CLARO, 2012), que prevê o aumento gradual da jornada de trabalho pedagógico dos professores, da Resolução 002 (RIO CLARO, 2013), que estabelece uma hora-aula semanal para os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da rede municipal de Rio Claro/SP, e da Resolução 006 (RIO CLARO, 2014), que amplia a carga-horária da disciplina LI para duas horas-aula semanais nos 5<sup>os</sup> anos.

Em função das delimitações de tempo e espaço que se impõem às pesquisas acadêmicas, foi necessário restringir o escopo deste trabalho a uma única LE. A escolha por tratar da formação de professores de LI deve-se às especificidades de minhas experiências acadêmicas e profissionais na área, bem como à oferta dessa língua como LE no contexto em que o estudo foi realizado, não havendo, portanto, nenhuma intenção de defender políticas monolinguísticas e monoculturais de ensino de línguas ou de obscurecer a importância da aprendizagem de outras LEs nos anos iniciais da Educação Básica (ROCHA, 2012)<sup>9</sup>. Sendo assim, embora a pesquisa tenha sido realizada com professores de LI do EF I público, consideramos que seus resultados e discussões também podem contribuir para a formação de professores de outras línguas e que atuam em outros contextos.

Cabe ressaltar que, sem desconsiderar a inegável importância da LI como língua franca na sociedade atual, que permite a interação entre pessoas de diferentes povos e culturas (EL KADRI, 2010, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; GIMENEZ, et al., 2015; JORDÃO, 2011; LEFFA, 2006; RAJAGOPALAN, 2009a, 2010, 2011; SIQUEIRA, 2010, 2011; SIQUEIRA; BARROS, 2013), bem como sua frequente utilização nos discursos que circulam nas mídias, nas atividades comerciais e acadêmicas, dentre outras situações de natureza diversa, conforme apontado por Moita Lopes (2005), entendemos que a imposição de seu ensino como única LE no EF II, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o § 5º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), de 1996, vai de encontro à visão pluralista e crítica de educação linguística defendida por alguns estudiosos como Rocha e Maciel (2013) e Rocha (2018), da qual compartilhamos. De acordo com os autores, conceber a educação linguística nessa perspectiva implica pensar o processo educativo em sua dimensão formativa e cidadã, extrapolando fins meramente utilitaristas da aprendizagem de uma LE. Nesse sentido:

---

<sup>9</sup> Feitas essas considerações, retomamos a escrita na primeira pessoa do plural.

[...] a orientação crítica, em meio a ações educativas orientadas para a cidadania, demanda um processo formativo de questionamento contínuo, que envolve a tudo e a todos, com vistas a analisar como o poder se manifesta em nossas relações; por que essas relações são construídas de determinadas maneiras e não de outras; quais as implicações de todas essas questões para as pessoas. (ROCHA, 2018, p. 137)

Rocha (2018) explica que, nessa visão de educação linguística, por meio do letramento crítico - que considera a natureza política da linguagem, tendo em vista as relações de poder nela presentes (MONTE MÓR, 2013) -, mais do que simplesmente contrapor opiniões, a criança vivencia oportunidades de experimentar e exercer a criticidade, tanto dentro como fora da sala de aula, expandindo seu olhar e desnaturalizando visões hegemônicas, centralizadoras e autoritárias que instituem uma única maneira de se construir o saber e as relações humanas. A autora atenta para o fato de que:

Nesses tempos de crise e de incertezas, no âmbito da educação linguística crítica e no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa, parece haver a necessidade urgente de revisão de conceitos reducionistas frente à realidade, ao sujeito, à linguagem, à sociedade e à educação, entre outros. Carecem nessa linha ser repensados, consequentemente, princípios, discursos e práticas geralmente adjetivadas monolíngues ou monoglóssicas, em contraposição a abordagens translíngues. Práticas orientadas pelo pensamento monolíngue tendem a unificar, homogeneizar e desconsiderar o caráter complexo e ideológico das relações humanas, da produção de sentidos e da construção de conhecimentos, reproduzindo preconceitos e desigualdades. (ROCHA, 2018, p. 143-144)

Sendo assim, o enfoque translíngue parece ser adequado à educação linguística embasada no letramento crítico, uma vez que, de acordo com Canagarajah (2013, 2017), representa a ruptura com padrões centralizadores e autoritários de cultura e linguagem. Nessa perspectiva, em que, além da língua, outros modos de representação são valorizados para a produção de sentidos em práticas sociais (CANAGARAJAH, 2013, 2017), os letramentos considerados dominantes e a variação culta da língua são tidos como alguns dos conhecimentos a serem estudados pelos alunos (ROCHA, 2018). Rocha (2018, p. 146) explica que:

A orientação translíngue confronta, ainda, visões que legitimam a noção de falante nativo e que, ao categorizarem de modo estanque as línguas, impõem e estabilizam a hegemonia de certas línguas, linguagens, culturas e (formas de construção de) conhecimentos sobre outras. Nessa linha, os letramentos construídos pelas crianças em uma outra língua levam também em consideração o contexto social, cultural, político e ideológico em que essas práticas e conhecimentos são produzidos.

Também contrariando visões pluralistas e críticas de educação linguística, foi publicada, no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Diferente de documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de LE, de 1998, que, apesar de ressaltarem o papel hegemônico da LI na sociedade, traziam orientações para o ensino de LEs em geral, a BNCC trata, especificamente, do ensino de LI na Educação Básica:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017b, p. 239)

Pautada em discursos globalizantes e centralizadores, a BNCC (BRASIL, 2017b) ressalta a importância da aprendizagem da LI e traça as bases mínimas comuns para o ensino dessa língua no EF II, que precisam, ainda, ser criteriosamente avaliadas, tendo em vista o impacto que podem causar no ensino dessa LE em nosso país. Mesmo apresentando a relevância da aprendizagem da LI para uma participação ativa e crítica na sociedade globalizada, o documento reforça objetivos utilitaristas e não menciona as contribuições da aprendizagem de outras LEs para a formação integral dos alunos.

A não inclusão de outras LEs na versão final da BNCC (BRASIL, 2017b) era previsível, tendo em vista que, com a alteração da redação do § 5º do Artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), fica estabelecido o ensino exclusivo da LI a partir do 6º ano do EF, conforme já mencionamos. A

restrição legal ao ensino de uma única LE na Educação Básica dá continuidade ao processo de diminuição da variedade de línguas ofertadas no Brasil<sup>10</sup>, podendo contribuir, a nosso ver, para o fortalecimento de discursos de imperialismo, bem como fomentando a padronização e homogeneidade linguística e cultural.

É nesse contexto, controverso no que se refere à "questões de imperialismo econômico, cultural e linguístico" (ROCHA, 2012, p. 26), que assistimos à expansão da oferta da LI nos mais variados contextos em nosso país, fato que desperta o interesse de estudiosos que buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem-avaliação dessa língua nas diferentes idades, como podemos observar, por exemplo, na coletânea organizada por Rocha e Basso (2008), composta por trabalhos que tratam do ensino de LE na infância, na adolescência e na fase adulta, incluindo aprendizes da terceira idade. Além disso, com o aumento do número de pessoas aprendendo a LI, cresce, também, a demanda por professores de línguas e, consequentemente, a necessidade de (re)pensar a formação em nível superior desses docentes frente às demandas da sociedade atual e de propiciar condições para seu desenvolvimento profissional (WALLACE, 1991).

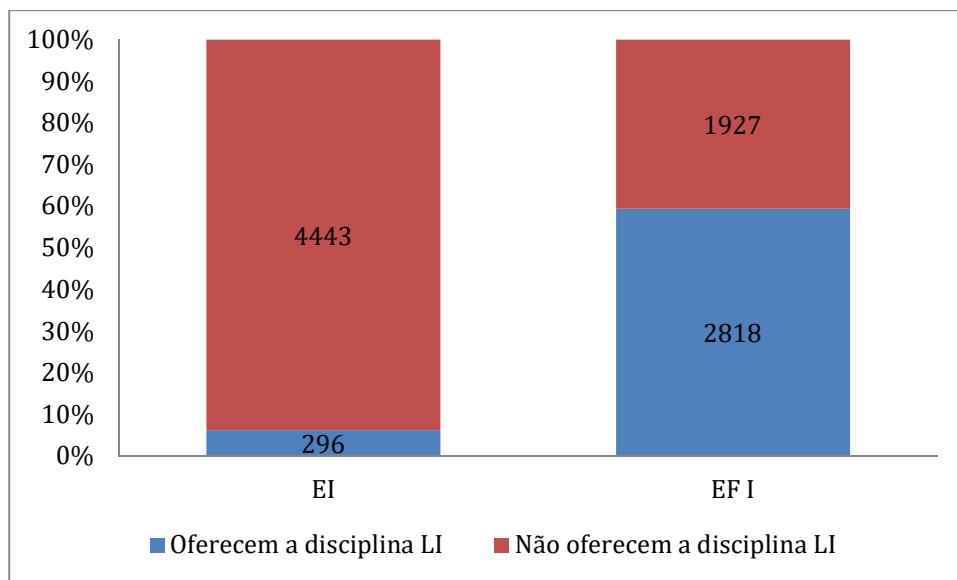
No caso do ensino de LI para crianças, foco de interesse da presente pesquisa, cabe ressaltar que, apesar de o ensino dessa LE nas escolas regulares ser obrigatório apenas a partir do EF II (BRASIL, 1996, 2010), a disciplina já faz parte da matriz curricular de muitas escolas públicas e privadas de EI e anos iniciais do EF (LINGUEVIS, 2007; PIRES, 2004; ROCHA, 2006, 2007; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TANACA, 2017; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; dentre outros). De acordo com o mapeamento realizado por Tanaca (2017)<sup>11</sup> acerca do ensino de LI para crianças nas escolas públicas de nosso país, dos 4739 municípios brasileiros, 296 já implementaram a disciplina LI na matriz curricular da EI, enquanto que 2812 municípios oferecem a disciplina no EF I, conforme representamos no gráfico 1:

---

<sup>10</sup> Para compreender o processo de diminuição da variedade de línguas ofertadas no Brasil, sugerimos a leitura de Leffa (1999).

<sup>11</sup> O referido mapeamento foi realizado pela autora a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Sistematização da Informação do Ministério da Educação, subordinada à Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Gráfico 1 - Ensino de inglês nas escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I brasileiras.**



Fonte: Da autora, com base no trabalho de Tanaca (2017).

O levantamento realizado pela autora evidencia a discrepância da oferta da LI entre as escolas públicas de EI e EF I, bem como disparidades na implementação da referida disciplina tanto em uma mesma região como entre diferentes regiões do Brasil, fato que, de acordo com a autora, "pode estar refletindo uma ação desordenada de práticas de implementação deste ensino" em função de sua não obrigatoriedade nesses níveis de ensino (TANACA, 2017, p. 45)<sup>12</sup>. Além disso, o caráter facultativo da inclusão dessa disciplina nos currículos dos anos iniciais da Educação Básica implica na ausência de diretrizes oficiais nacionais que orientem seu ensino e que tratem da formação dos professores para atuarem nesse contexto (ROCHA, 2006, 2007, dentre outros).

No que se refere ao ensino, podemos observar algumas iniciativas de composição de orientações para a condução do ensino de LI para crianças, como a dissertação de mestrado de Rocha (2006), o Guia Curricular de LI elaborado no município de Londrina/PR, no ano de 2013, e as Orientações para a rede municipal de Rio Claro/SP (LIMA et al., 2017), desenvolvidas pelos professores de LI que

<sup>12</sup> A autora adverte que os dados coletados podem não se manter fidedignos por um longo período de tempo, tendo em vista o caráter não obrigatório do ensino de LE para crianças e a autonomia dos municípios no que se refere à oferta da disciplina LI na EI e anos iniciais do EF I.

participaram da presente pesquisa. Consideramos que essas são apenas algumas propostas, dentre tantas outras que devem ter sido elaboradas em nível local, que buscam apontar encaminhamentos para o ensino de LI para crianças. Nesse sentido, entendemos que seria importante fazer um levantamento das propostas locais existentes, com o intuito não só de divulgar e valorizar o trabalho que já vem sendo realizado por professores de LI da EI e EF I em todo o país, mas também de fornecer direcionamentos para que outros contextos possam (re)pensar em possibilidades para a condução do ensino de LI para crianças, a partir de suas realidades.

Quanto à formação de professores para esse contexto, a princípio, discutia-se se o profissional mais adequado para ensinar LI para crianças era o professor formado em Pedagogia ou em Letras. Enquanto os Cursos de Pedagogia formam profissionais para atuarem na EI e anos iniciais do EF, os Cursos de Licenciatura em Letras formam professores de línguas e suas literaturas para o EF II e Ensino Médio, não focalizando, necessariamente, o trabalho específico com crianças (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), salvo iniciativas isoladas de algumas Instituições de Ensino Superior (LIMA; MARGONARI, 2010; SANTOS; JUSTINA, 2015; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA, 2016).

Entretanto, com a publicação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fica estabelecido, no § 1º do Artigo 31, que: "Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular". Nesse sentido, podemos considerar que, apesar das lacunas em sua formação universitária no que se refere às especificidades do trabalho com crianças, o profissional formado em Letras tem sido responsável pelo ensino de LI no EF I, conforme podemos comprovar, por exemplo, nas diretrizes para organização curricular das escolas municipais de EI e EF de Rio Claro/SP (RIO CLARO, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)<sup>13</sup>, município no qual desenvolvemos esta pesquisa.

Considerando a expansão do ensino de LI nesses níveis de ensino e os desafios que se impõem aos profissionais que atuam nesse contexto, autores

---

<sup>13</sup> No ano de 2013, a LI foi incluída na matriz curricular dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> do EF das escolas municipais de Rio Claro/SP e, desde então, os documentos oficiais estabelecem que a disciplina seja ministrada por professor especialista, ou seja, por um professor formado em Letras.

salientam a necessidade de se reformular os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras, incluindo discussões teóricas e práticas que contemplem essa área específica (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS, 2009; SANTOS, BENEDETTI, 2009; TONELLI, CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA, 2016).

Apesar de reconhecermos a importância de se (re)pensar a formação dos professores nos Cursos de Licenciatura em Letras, principalmente no que se refere à uma maior articulação entre teoria e prática e à possibilidade de vivenciar uma formação que incentive posturas reflexivas e investigativas (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; MIZUKAMI, 2013), já que as propostas de formação constantes nas leis e diretrizes parecem ainda não ser realidade em muitos contextos (SILVA, 2014), não podemos desconsiderar que muitos docentes já lecionam a disciplina LI na EI e EF I sem, muitas vezes, terem sido formados, em nível superior, para atuarem nesses níveis de ensino. No estudo realizado por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), por exemplo, 35,7% dos participantes da pesquisa, egressos do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, disseram atuar como professores de LI para crianças na EI e/ou EF I em escolas da rede pública e/ou privada de ensino, dado que chamou a atenção dos autores, tendo em vista que, mesmo o curso não contemplando a formação de professores de LI para crianças, este já se constitui como um campo de atuação docente.

Também é preciso considerar que, dadas as limitações para se formar, nos Cursos de Licenciatura em Letras, profissionais que ensinem LEs e, muitas vezes, também a língua materna, para crianças, jovens e adultos, em diferentes contextos culturais, sociais e econômicos, os professores de LI para crianças têm buscado cursos de especialização nessa área de ensino (RAMPIM, 2010), bem como processos mais informais de formação, como leituras e trocas de experiências com colegas de profissão (BACARIN, 2013). Assim, consideramos que, embora não haja formação específica voltada para os professores de LEs para crianças em nível superior, sua formação tem ocorrido de forma autônoma e diversificada (AQUINO; TONELLI, 2017), parecendo-nos inapropriado afirmar que esses profissionais não são formados para atuarem na EI e nos anos iniciais do EF.

Entendemos que esses professores buscam a autoformação (PINEAU, 1988), processo pelo qual, assumindo uma postura reflexiva acerca da própria prática, conscientizam-se de suas necessidades e dificuldades e as transformam em

possibilidades de formação (MACIEL, 2001) ou de autodesenvolvimento (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010). De acordo com Teixeira (2011, p. 14):

As práticas de autoformação colocam, então, o professor no centro das atividades pedagógicas, distinguindo-o na sua intrapessoalidade, como um ser capaz de se (auto)organizar, no espaço da formação docente; um ser que mergulha em si e se autoexamina, em busca de razões próprias para se (re)dimensionar, enquanto agente de mudanças significativas à produção de conhecimentos autônomos. Nesse sentido, a autoformação se institui como um processo consubstanciado pela pessoalidade docente, o que pressupõe a responsabilização do professor pelas ações concretizadas no contexto de atuação educacional.

Nesse sentido, podemos compreender que as práticas de autoformação se caracterizam pelo protagonismo docente, uma vez que o professor assume a responsabilidade pelo seu processo de (auto)desenvolvimento profissional. Entretanto, Bragança (2011) atenta para a importância de não responsabilizarmos, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo, a fim de evitar fortalecer uma posição ideológica de isolamento do sujeito, tanto porque:

[...] a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. (BRAGANÇA, 2011, p. 160)

É preciso cuidado, também, para que a autoformação não se constitua em uma semiformação (*Halbildung*<sup>14</sup>), que, "ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos" (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230).

Em alguns casos, ainda, os professores começam a ensinar LI para crianças antes mesmo de se formarem, como aconteceu com a autora desta pesquisa, contratada para substituir aulas de LI no EF I enquanto ainda cursava a Licenciatura em Letras. De acordo com Silva (2014), a entrada de professores no mercado de trabalho antes deles receberem os diplomas de licenciados comprova a não-

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre o conceito de semiformação, sugerimos a leitura do trabalho de Maar (2003).

linearidade da formação docente e faz com que a formação inicial assuma status de formação contínua:

Um professor cujo exercício da profissão docente ocorra concomitantemente com a graduação (essencialmente caracterizada como formação inicial) está, de fato, em uma formação contínua, pois já traz experiências prévias, não somente como aluno. Essa experiência anterior, que caracteriza a sua formação inicial, vem dos saberes baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. (SILVA, 2014, p. 30)

Ao propor que a graduação seja pensada não somente como formação inicial, mas também como formação continuada, o autor desfaz unilateralidades preexistentes. Romper com os binarismos, de acordo com Moita Lopes e Bastos (2010, p. 11): "[...] contribui para a construção de uma epistemologia que, ao prestigiar a fronteira ou o fluxo entre os dois polos, oferece uma lente alternativa para compreender a vida social em trânsito, em movimento ou nos entrelugares".

Entretanto, não podemos nos esquecer que a ideia de formação vem do legado da Paideia e da formação cultural<sup>15</sup> (*Bildung*<sup>16</sup>), que valorizam uma educação superior que pode levar o homem ao seu autodesenvolvimento e a sua autoformação, contribuindo para o seu crescimento profissional (SOUZA NETO et al., 2017). Nesse sentido, é preciso atentar para que os cursos de formação possibilitem aos professores e/ou futuros professores momentos em que eles possam refletir e (re)significar a própria prática.

No cenário atual, é preciso que a formação docente avance rumo a uma educação cidadã, "em que todos se transformam, transformando, com autonomia e liberdade, suas formas de ser e agir na coletividade" (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010, p. 2). E quando falamos de formação docente, não estamos nos referindo apenas à graduação. Santos (2011), com base em Vieira-Abrahão (2004), afirma que a formação inicial dos professores é muito importante, mas não é suficiente para formar o docente que a sociedade contemporânea requer, de forma que faz-se necessário estabelecer uma relação entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências pessoais e profissionais dos professores. Em outras palavras,

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre o conceito de formação cultural, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Olorruama (2013).

<sup>16</sup> Para saber mais sobre a origem do conceito de *Bildung*, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Tommaselli (2012).

Santos (2011) considera que a formação docente deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional.

Compartilhando da visão da autora, entendendo que a formação do professor de LI não ocorre, necessariamente, de forma linear (SILVA, 2014), e concebendo o professor como protagonista de seu próprio processo formativo (TEIXEIRA, 2011; TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010), acreditamos que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores, definido por Marcelo García (2009, p. 7) como "um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente", pode trazer contribuições para o trabalho dos professores de LI para crianças, ao promover reflexões a partir da realidade da sala de aula e, por consequência, tornar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais significativo para os alunos.

Além de considerarmos a importância de investir no desenvolvimento profissional dos professores de LI que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, que, a nosso ver, se insere no movimento de profissionalização do ensino (TARDIF 2000, 2013a), também ressaltamos a necessidade da realização de pesquisas na área, a fim de somar contribuições aos trabalhos que já existem sobre formação de professores para esse contexto, conforme também apontado por Santos (2009). De acordo com a autora, o fazer do professor de LI para crianças "precisa ser investigado para que possa ser devidamente problematizado, no que concerne os aspectos didático-pedagógicos, contextuais e político-ideológicos" (SANTOS, 2009, p. 22).

Em geral, o interesse dos pesquisadores da Educação pela área de Formação de Professores e Trabalho Docente, na qual desenvolvemos a presente pesquisa, tem crescido, o que se comprova pelo aumento da produção científica, pelo destaque da temática na mídia e pela criação de eventos e publicações que tratam, especificamente, da formação docente, conforme discutido por André (2010).

De acordo com a autora, as pesquisas mais recentes consideram o desenvolvimento profissional como o objeto de estudo do campo da formação de professores, entretanto, dada a abrangência do conceito, é preciso defini-lo claramente. Ao analisar as publicações recentes na área, a autora conclui que "a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo

da vida<sup>17</sup>, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula" (ANDRÉ, 2010, p. 176), visão que se assemelha às definições do conceito de desenvolvimento profissional de autores europeus como Marcelo García (1999, 2009) e Oliveira-Formosinho (2009).

A autora também observa que a produção científica atual de pós-graduandos da área busca conhecer melhor o fazer do professor, visando "descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos" (ANDRÉ, 2010, p. 176). A autora ressalta a importância de realizar trabalhos colaborativos entre os pesquisadores das universidades e os professores da escola, conforme também defendido por Mizukami (2013), bem como de utilizar diferentes técnicas de coleta e geração de dados, que permitam ao investigador analisar questões referentes à formação docente sob múltiplos ângulos, assim como propomos nesta pesquisa.

Dada a importância da LI na sociedade atual, seu ensino tem sido incluído cada vez mais cedo nas escolas regulares brasileiras, muitas vezes de forma aleatória e desigual e pautado por objetivos prioritariamente utilitaristas (ROCHA, 2012; TANACA, 2017), sem que haja formação específica para os profissionais que atendem a essa demanda em nível superior.

Com base no exposto e levando em consideração, ainda, as características gerais das pesquisas na área de Formação de Professores e Trabalho Docente, o presente trabalho busca investigar para compreender o processo de construção e desenvolvimento de estratégias formativas junto aos professores de LI para criança da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP, tendo em vista a inclusão da disciplina na matriz curricular dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I a partir do ano de 2013.

Nesta pesquisa, buscamos conhecer o trabalho que os professores já desenvolviam e suas reais necessidades para que, então, pudéssemos pensar, coletivamente, em estratégias formativas que fossem relevantes para o grupo. Considerando a natureza construtivo-colaborativa da pesquisa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003, 2013; MIZUKAMI et al., 2010; RINALDI; DAL-FORNO; REALI; 2009), procuramos favorecer o desenvolvimento profissional dos professores

---

<sup>17</sup> Cabe salientar que a aprendizagem tem como matéria-prima o conhecimento (NÓVOA, 2017), de forma que, quando falamos de aprendizagem ao longo da vida, não estamos supervalorizando a experiência em detrimento do conhecimento científico e cultural.

participantes da pesquisa e, também, da pesquisadora, ao mesmo tempo em que investigávamos esse processo. Tentamos, ainda, ressaltar que a aprendizagem profissional ocorre ao longo da vida, por meio de diferentes experiências (LARROSA, 2002) que, quando intencionais e planejadas, podem contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo para os alunos (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Por fim, mesmo aspirando que as experiências relatadas neste trabalho possam motivar o desenvolvimento de outras propostas formativas embasadas em perspectivas colaborativas e que considerem a escola como lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (ALARÇÃO, 2001; LIBÂNEO, 2009; MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2001, 2009; TARDIF, 2013b; dentre outros), conforme defendemos, reconhecemos as limitações de nosso estudo, que focaliza a formação de professores de LI para crianças em um contexto específico. Nesse sentido, ressaltamos que é desejável que os processos formativos sejam pensados em função das diferentes realidades em que o ensino de LEs para crianças é oferecido em nosso país, respeitando suas particularidades e visando contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento profissional dos professores.

## **1.1 A relevância da pesquisa**

Apesar das contribuições da aprendizagem de uma LE na infância para a formação integral das crianças, no sentido de favorecer seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e emocional (TANACA, 2017), bem como o desenvolvimento do respeito à diversidade linguística e cultural (ROCHA, 2007, 2008) e a participação ética dos indivíduos na sociedade atual (MOITA LOPES 2005; ROCHA, 2007; SIQUEIRA, 2010), a oferta da LI para crianças tem causado inquietações nos pesquisadores da área no que se refere, dentre outras coisas, à viabilidade de se ensinar LI para crianças cada vez mais cedo (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; RAJAGOPALAN, 2009c, 2011; SANTOS, 2005); à inexistência de diretrizes oficiais nacionais que orientem o referido ensino (ROCHA, 2006, 2007, 2010); à escassez de estudos sobre livros didáticos de LI voltados para alunos da EI e EF I (LIMA, 2011a; RAMOS; ROSELLI, 2008; TÍLIO; ROCHA, 2009); à avaliação de crianças aprendendo uma LE (COSTA, 2009; LIMA, 2010b, 2011a,

2011b; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008); e à falta de formação específica, em nível superior, dos profissionais que atuam nesse contexto (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Conforme discutimos anteriormente, com a inclusão dessa LE cada vez mais cedo nas escolas regulares brasileiras, aumenta a demanda por professores de LI para crianças. Entretanto, sendo a oferta dessa disciplina facultativa nos anos iniciais da Educação Básica (BRASIL, 1996), os Cursos de Licenciatura em Letras, que formam os profissionais que atuam nesse contexto (BRASIL, 2010), em geral, não focalizam o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LEs na infância. De acordo com alguns autores, o ensino de LI nas escolas regulares de EI e EF I pode ocorrer de forma desordenada (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TANACA, 2017) e insatisfatória em função da falta de formação, seja inicial ou continuada, de professores para esse contexto específico (SANTOS, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; PÁDUA, 2017), o que faz da área um campo fértil para pesquisas.

Embora alguns autores considerem que são poucos os estudos que tratam, especificamente, da formação do docente responsável pela disciplina LI na EI e EF I (LIMA; SANTOS, 2017; SANTOS, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), entendemos que trata-se de uma temática em expansão, que tem marcado presença nas produções acadêmicas nacionais.

Sendo assim, a fim de justificar a relevância deste trabalho, consideramos importante conhecer as pesquisas já desenvolvidas na área e as lacunas existentes. Optamos por focalizar as teses e dissertações sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e formação de professores de LE para crianças, entretanto, ressaltamos que nossa escolha não tem a intenção de desconsiderar a importância de coletâneas que tratam do tema (ROCHA; BASSO, 2008; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2011; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017; TONELLI; RAMOS, 2007), nem de artigos publicados em periódicos nacionais, muitos deles citados neste trabalho, e de dossiês que focalizam essa temática, como o volume 48 (2) da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* da Universidade Estadual de Campinas, publicado em 2009; o volume 13 (2) da *Revista de Ciências Humanas* da Universidade Federal de Viçosa, intitulado *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças*, publicado em 2013; e o dossiê *Ensino e*

*formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças*, que compõe o volume 9 (4) da *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, da Universidade Estadual de Goiás, de 2017.

Com o intuito de conhecer os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do Brasil, recorremos ao mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2017) com base nos trabalhos disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>18</sup>, bem como em sites de universidades públicas brasileiras e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>19</sup>.

As autoras apresentam um levantamento que abrange as pesquisas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de LE para crianças de 1987 a 2016. Nesse período, foram publicados 106 trabalhos sobre esses assuntos, sendo que a maioria dos estudos concentra-se na região sudeste de nosso país (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Considerando que são poucos os Estados brasileiros nos quais não houve pesquisas defendidas sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e formação de professores de LE para crianças, Tonelli e Pádua (2017) afirmam que, mesmo não sendo obrigatório, o referido ensino tem ganhado destaque e chamado a atenção dos pesquisadores. As autoras ressaltam, ainda, que não se pode afirmar a ausência de pesquisas nos Estados que não apareceram no levantamento que realizaram, pois muitas Instituições de Ensino Superior não disponibilizam os trabalhos defendidos pelos pós-graduandos em seus sites e nem sempre é possível ter acesso a eles no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para as autoras, o ensino de LE para crianças também ocorre nessas regiões, mas as práticas ainda precisam ser disseminadas.

No que se refere às temáticas das pesquisas, as autoras identificam quatro que são bastante recorrentes, a saber: o ensino bilíngue, a formação de professores, o ensino por meio de gêneros e o material didático. Os trabalhos sobre formação de

---

<sup>18</sup> O Banco de Teses e Dissertações da CAPES, atualmente denominado Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, disponibiliza informações acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação do Brasil desde o ano de 1987. Os programas de pós-graduação fornecem os dados à CAPES e se responsabilizam pela veracidade dos mesmos.

<sup>19</sup> A inclusão desta universidade particular no levantamento realizado pelas autoras justifica-se em função do número significativo de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da instituição (TONELLI; PÁDUA, 2017).

professores, foco de interesse nesta pesquisa, em geral, tratam da prática docente do próprio pesquisador, que busca identificar os conhecimentos necessários para ensinar LE para crianças, analisar a maneira de ser do professor que atua nesse contexto, as representações e identidades dos sujeitos envolvidos no processo, bem como propor sugestões para a formação docente (TONELLI; PÁDUA, 2017).

A partir do mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2017), com o intuito de identificar os trabalhos que tratam especificamente da formação de professores de LI para crianças, realizamos outro levantamento, muito parecido com o das autoras, entretanto, consideramos, além das pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os trabalhos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>20</sup> até o ano de 2017<sup>21</sup>. Além disso, incluímos os trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que foram desenvolvidos em outras universidades particulares além da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dados os interesses da presente pesquisa, inicialmente, selecionamos apenas as dissertações e teses que continham os termos "inglês", "ensino" e "crianças" ou "língua inglesa", "ensino" e "crianças" no título ou no resumo. Posteriormente, após a leitura dos resumos, selecionamos aqueles que focalizavam a formação dos professores de LI para crianças.

A partir desse levantamento, pudemos identificar 15 trabalhos que se referem especificamente à formação de professores de LI para crianças, conforme consta no quadro 1:

**Quadro 1 - Dissertações e teses sobre formação de professores de inglês para crianças.**

Ano	Título	Pesquisador(a)	Nível / Programa / Instituição

<sup>20</sup> Lançada oficialmente em 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações reúne, em um único portal de busca, textos completos das dissertações e teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

<sup>21</sup> Considerando que o levantamento foi realizado no início do ano de 2018, consideramos que alguns trabalhos podem ter sido incluídos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações posteriormente.

2005	Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador	Alzira da Silva Shimoura	Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade.	Fernanda Meirelles Fávaro	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Leandra Ines Segnafredo Santos	Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2009	Formação de professores para a educação infantil bilíngue	Norma Wolffowitz-Sanchez	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2010	Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças	Maysa Ferreira Rampim	Mestrado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos
2010	Língua Inglesa para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: Quem prepara esses profissionais?	Melissa Machado Orige	Mestrado em Letras no Centro Universitário Ritter dos Reis
2013	Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema	Thais Marchezoni da Silva	Mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie
2014	Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento	Beatriz de Souza Andrade Maciel	Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro
2014	Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental	Flaviane Montes Miranda Lemes	Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal De Goiás
2014	Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas	Lindiane Viviane Moretti	Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo
2015	Alinhamentos para formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças	Gabriele Cristina Piatto	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília

2016	Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática	Alessandra Ferraz Tutida	Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina
2016	Formação continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora	Eliene de Souza Paulino	Mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais
2016	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições	Juliana Freitag Schweikart	Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho

Fonte: Da autora.

No próximo capítulo, descrevemos mais detalhadamente cada uma dessas pesquisas, tendo em vista que seus resultados nos ajudam a compreender melhor o nosso problema de pesquisa e a discutir os dados que coletamos e geramos. De maneira geral, observamos que há pesquisas que buscam compreender como ocorre a formação inicial dos professores de LI para crianças e quais são suas experiências profissionais (ORIGE, 2010; SCHWEIKART, 2016; SILVA, 2013); pesquisas que visam identificar o perfil do professor de LI que atua nos anos iniciais da Educação Básica, analisar suas concepções de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como investigar como ocorre, de fato, esse processo nas aulas de LI (FÁVARO, 2009; PEREIRA, 2016; RAMPIM, 2010); e pesquisas que, com enfoques diversos, tratam da formação continuada de professores para esse contexto (LEMES; 2014; MACIEL, 2014; MORETTI, 2014; PAULINO, 2016; PIATO, 2014; SANTOS, 2009; SHIMOURA, 2005; TUTIDA, 2016; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009).

Apesar da recorrência da temática nas pesquisas sobre ensino de LE para crianças, que comprova que o aumento da oferta da disciplina na EI e no EF I acarreta na necessidade de formação específica para os professores desse contexto (TONELLI; PÁDUA, 2017), a nosso ver, parece importante realizar mais estudos que focalizem, especificamente, processos de desenvolvimento profissional dos professores de LEs para crianças. Isso porquê, conforme já mencionamos, muitos

professores já atuam nesse contexto (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017) e, na falta de formação específica durante o Curso de Licenciatura em Letras, buscam, por meio de um processo de autoformação ou autodesenvolvimento (MACIEL, 2001; PINEAU, 1988; TEIXEIRA, 2011; TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010), propostas de formação continuada de naturezas diversas (BACARIN, 2013; RAMPIM, 2010), que nem sempre satisfazem suas expectativas e necessidades (MACIEL, 2014).

É nesse sentido que defendemos que tais iniciativas precisam ser investigadas, conforme já apontado por Aquino e Tonelli, (2017), com o intuito de divulgar como a formação de professores para o ensino de LE para crianças tem sido conduzida em âmbito local, visando compartilhar experiências que possam contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de outros contextos, bem como apontando para a necessidade de políticas públicas que priorizem formações com características participativas e reflexivas no ambiente de trabalho (MORETTI, 2014). Além disso, entendemos que pesquisas sobre a formação dos professores de LI criança podem contribuir para que processos de autoformação e autodesenvolvimento não se limitem a uma semiformação (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012), bem como têm o potencial de estimular a autoanálise dos profissionais da educação (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010).

Sendo assim, o presente trabalho se justifica não apenas em função dos interesses pessoais da pesquisadora, que dedicou sua trajetória acadêmica ao estudo do tema (LIMA, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b; LIMA; MARGONARI, 2010, 2012; KAWACHI; LIMA, 2013; LIMA; KAWACHI, 2015; LIMA et al., 2017; LIMA; SOUZA NETO, 2017), mas, principalmente, por compreender a área de formação de professores de LI para crianças como um campo fértil para pesquisas, que podem contribuir para que o ensino de LEs nos anos iniciais da Educação Básica seja significativo e, de fato, favoreça a formação integral dos alunos. É preciso considerar como a aprendizagem de LEs pode contribuir para as vivencias dos alunos fora da sala de aula, permitindo com que eles percebam o quanto suas ações podem impactar os outros.

Mesmo reconhecendo que, em tempos de globalização, a LI transformou-se em um dos bens simbólicos mais valorizados em nosso país e em outras partes do mundo (MOITA LOPES, 2005), entendemos que, para responder às necessidades do mundo contemporâneo, é preciso melhorar a qualidade da educação linguística

no Brasil, refutando orientações monolíngues e caminhando para um enfoque translíngue (ROCHA; MACIEL, 2015). Assim, pensando na importância de se conhecer uma LE como instrumento de ação social, que permite a participação ativa e ética do indivíduo na sociedade globalizada (MOITA LOPES 2005; ROCHA, 2007; SIQUEIRA, 2010), bem como considerando a educação de qualidade como um direito de todos e como condição imprescindível para a criação de uma sociedade mais justa e democrática (GOERGEN, 2013; MOITA LOPES, 2005; NÓVOA, 2009; ZEICHNER, 2013), consideramos que esse estudo pode contribuir para discussões mais amplas sobre a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam o ensino de LEs para todas as crianças. O caráter facultativo da oferta da disciplina LI nos anos iniciais da Educação Básica pode sustentar mecanismos de exclusão, pois nem sempre os alunos das classes sociais menos favorecidas têm acesso a esse conhecimento (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; ROCHA, 2007, 2018), de forma que faz-se urgente discutir a inclusão obrigatória do ensino de LEs nos anos iniciais do EF (SANTOS, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009).

Além disso, conforme já mencionamos, defendemos a necessidade de se investir no desenvolvimento profissional desses docentes a fim de que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação dessa LE na infância seja efetivo. Buscamos avançar no sentido de atentar para a necessidade de se construir um novo espaço da formação docente, no qual a profissão esteja dentro das instituições de formação (NÓVOA, 2017). Um lugar institucional híbrido que, constituído dentro das universidades, tenha fortes relações com as escolas, produzindo a profissão docente no plano da formação, de sua afirmação e de seu reconhecimento público (NÓVOA, 2017). Um novo lugar, que seja construído em colaboração, que valorize os conhecimentos advindos das escolas e da universidade, e no qual se façam presentes a sociedade e as comunidades locais, permitindo aos futuros professores conhecerem a diversidade cultural em que vivem os alunos (NÓVOA, 2017).

## **1.2 Objetivos**

Considerando a inclusão cada vez mais recorrente da LI na matriz curricular da EI dos anos iniciais do EF, bem como os desafios que a oferta facultativa dessa disciplina impõe, principalmente no que se refere à formação de professores para o referido contexto, a presente pesquisa propõe-se a investigar para compreender o

processo de construção e desenvolvimento de estratégias formativas junto aos professores de inglês dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I das escolas municipais de Rio Claro/SP. Especificamente buscamos:

- a) identificar as especificidades, as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico dos professores<sup>22</sup> de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP;
- b) desenvolver estratégias formativas em colaboração com os professores de LI que atuam nesse contexto, envolvendo-os nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas;
- c) analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.

### **1.3 Organização da tese**

Esta tese está organizada em 6 capítulos. Neste primeiro capítulo, buscamos contextualizar a pesquisa a partir do percurso acadêmico e profissional vivenciado pela pesquisadora, que, a partir de sua trajetória, quis investigar e, de alguma forma, contribuir com a área, bem como mostrar ao leitor a expansão do ensino de LI para crianças no contexto educacional brasileiro. Ressaltamos que, apesar dos benefícios da aprendizagem de LEs na infância, a inclusão facultativa da disciplina LI na EI e nos anos iniciais do EF tem causado preocupação no que se refere, dentre outros aspectos, à formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nesses níveis de ensino. Isso porque, uma vez que a inclusão da disciplina LI é obrigatória apenas a partir do 6º ano do EF, não há diretrizes oficiais nacionais que orientem o ensino e a formação dos professores de LEs para crianças em nosso país. No que se refere à formação docente, não entendemos que seja correto afirmar que os professores de LI que atuam na EI e EF I não são formados, pois, embora não haja evidências de

---

<sup>22</sup> Apoiados em Ferreira (2018), entendemos trabalho pedagógico como sendo o trabalho dos professores na escola, quando há espaços e tempos para a produção de conhecimentos, tanto dos professores como dos alunos, em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional. Para saber mais sobre o trabalho pedagógico na escola, sugerimos a leitura do trabalho de Ferreira (2018).

que essa formação ocorra nos Cursos de Licenciatura em Letras, estudos mostram que os professores buscam sua autoformação.

Mesmo defendendo a necessidade de regulamentação do ensino de LEs nos anos iniciais da Educação Básica em nosso país, com o intuito de permitir que todas as crianças tenham acesso a essa experiência formativa nas escolas, nos colocamos contrários à imposição da LI como única LE a ser ensinada a partir do EF II, tendo em vista que tal medida tende a fortalecer discursos de imperialismo e a fomentar a padronização e a homogeneidade linguística e cultural, refutando visões pluralistas e críticas de educação linguística, que nos permitem superar objetivos utilitaristas da aprendizagem de LEs para pensar as dimensões formativa e cidadã do processo educativo.

Também apresentamos um levantamento das dissertações e teses que tratam, especificamente, da formação dos professores de LI para crianças, buscando ressaltar a importância de desenvolvimento de mais pesquisas na área que focalizem os processos de desenvolvimento profissional dos professores, com o intuito de agregar contribuições aos trabalhos já existentes, divulgar experiências locais relacionadas à temática e chamar a atenção para a necessidade de políticas públicas que garantam formação em serviço para os professores de LE para crianças, pautadas em uma perspectiva colaborativa, que favoreça a reflexão de todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, buscamos apresentar a relevância pessoal, acadêmica, profissional e social da pesquisa.

Por fim, apresentamos nossos objetivos ao desenvolver a presente pesquisa, de natureza construtivo-colaborativa, junto aos professores da rede municipal de ensino do município de Rio Claro/SP.

No Capítulo II, intitulado problemática da pesquisa e revisão da literatura, discorremos acerca do movimento de profissionalização do ensino e dos elementos considerados fundamentais para sua concretização: base de conhecimentos, formação de alto nível e aprofundamento constante (TARDIF, 2013a). Buscamos pensar a formação dos professores de LI para crianças a partir desses aspectos, pois entendemos que eles nos permitem uma nova compreensão de nosso problema de pesquisa, possibilitando avanços em relação aos estudos já empreendidos.

No terceiro capítulo, após apresentar a natureza da pesquisa e as técnicas de coleta e geração de dados, descrevemos o contexto em que a mesma foi

desenvolvida e os professores participantes do estudo. Por fim, tratamos dos procedimentos de análise de dados.

No Capítulo IV apresentamos os dados, organizando-os de acordo com os dois momentos formativos desenvolvidos com os professores de LI participantes da pesquisa, bem como nossas categorias de análise.

Analisamos esses dados no Capítulo VI, em função de nossos objetivos de pesquisa e, por fim, apresentamos algumas considerações no Capítulo VI, apontando possíveis implicações dos resultados da pesquisa para o contexto, para a pesquisadora e aberturas para outros trabalhos.

## CAPÍTULO II: PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, discorremos acerca de alguns aspectos que, permitindo compreender melhor nosso problema de pesquisa, embasaram todo o desenvolvimento do estudo. Primeiramente, entendemos que faz-se importante compreender o movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), que inicia-se no século XX e tem como objetivos principais elevar o status do professor, valorizar seu trabalho, aumentar sua autonomia e melhorar suas condições de trabalho (TARDIF, 2000).

A nosso ver, tal discussão é necessária, pois, com base na crença de que ensinar LI para crianças é fácil (MAGALHÃES, 2011; PIRES, 2001; SANTOS, 2005; SCHEIFER, 2008; SUZUMURA, 2016), o trabalho do professor de LI nos anos iniciais da Educação Básica tende a ser pouco reconhecido no contexto educacional brasileiro. De acordo com Pires (2001, p. 7-8):

Parece haver um senso comum de que não é preciso muito conhecimento de inglês para ensinar crianças tão pequenas porque, nessa fase da vida, basta que aprendam algumas palavras e que se sintam satisfeitas em aula, pois no futuro aprenderão a língua mais formalmente e adquirirão o conhecimento que lhes faltou no início.

A autora afirma que essa visão é equivocada e, no mesmo sentido, outros autores reiteram que ensinar LI para crianças não é mais fácil que ensinar outras faixas etárias (MAGALHÃES, 2011), uma vez que "exige muito preparo do professor, tanto na parte didática, quanto em outras questões que vão além do ensinar inglês" (SUZUMURA, 2016, p. 18), assim como acontece, também, nos demais níveis de ensino.

Além disso, uma vez que a LI, geralmente, é incluída na matriz curricular do EF I público com fins meramente administrativos e burocráticos, a fim de garantir que os pedagogos possam cumprir sua hora atividade, conforme previsto em lei (BRASIL, 2008), a disciplina pode ser considerada simplesmente como "tapa-buraco" (SANTOS, 2005). Santos (2009) ainda ressalta que a falta de conhecimento dos membros da comunidade escolar acerca das contribuições do ensino da LI para o desenvolvimento global dos alunos, tendo em vista que a criança aprende muito mais do que a LE durante as aulas, pode contribuir para sua desvalorização nas escolas.

Para que o ensino seja valorizado e considerado uma profissão, é necessário que possua uma base de conhecimentos especializados e formalizados (HOLMES GROUP, 1986; TARDIF, 2000, 2013a). Nesse sentido, ancorados nos pressupostos de Shulman (1986, 1987), discutimos a base de conhecimentos dos professores, buscando identificar quais são os repertórios desejáveis para que um professor de LI ensine essa LE para crianças de forma significativa.

Uma vez que espera-se que essa base de conhecimentos docentes seja construída a partir de uma longa formação de alto nível<sup>23</sup> (TARDIF, 2013a), consideramos importante refletir acerca da maneira como os professores de LI para crianças se formaram e estão se formando. Mesmo os Cursos de Letras não incluindo, em geral, discussões sobre o ensino de LEs para crianças (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), por lei, são os professores com Licenciatura em Letras que devem assumir as aulas de LI na EI e anos iniciais do EF (BRASIL, 2010). Nesse sentido, buscamos compreender como os estudiosos da área definem o papel do professor de LI que atua ou pretende atuar nesses níveis de ensino (FÁVARO, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016).

Por fim, sendo a atualização e o aperfeiçoamento constante elementos essenciais para a profissionalização docente, também discorremos acerca do conceito de desenvolvimento profissional, com base nos estudos de Marcelo García (1999, 2009) e de Oliveira-Formosinho (2009), tendo em vista a forte influência das publicações desses autores europeus nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional no Brasil, bem como em documentos oficiais que mencionam o referido conceito (BRASIL, 1999, 2001a, 2002, 2015) e em investigações que consideram a realidade educacional brasileira (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MIZUKAMI, 2013).

No que se refere ao ensino de LI para crianças, entendemos que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores é essencial. Considerando que os Cursos de Licenciatura em Letras, em geral, não contemplam discussões acerca do ensino de LEs na EI e EF I, entendemos que é preciso compreender o professor como um pesquisador da própria prática, que produz

---

<sup>23</sup> O autor define a formação de alto nível como uma formação, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente, sancionada por um diploma, que possibilita o acesso a um título profissional. Esse título, por sua vez, protege o campo profissional contra a invasão de pessoas que não possuem um diploma e, também, de outros profissionais (TARDIF, 2000)

novos conhecimentos, sendo, para isso, fundamental proporcionar momentos que os estimulem a refletir acerca do trabalho que realizam em sala de aula e a partilhar suas experiências com outros professores.

## **2.1 O ensino de Língua Inglesa para crianças no Brasil: vocação, ofício ou profissão?**

Segundo Tardif (2013a), a atividade de ensinar evolui muito lentamente se comparada, por exemplo, ao trabalho industrial e tecnológico. De acordo com o autor, pode-se afirmar que a maneira como o trabalho docente se realiza e organiza remete, ainda hoje, ao trabalho realizado há séculos. O autor explica que a evolução da atividade de ensino passou por três momentos, os quais denomina de idade do ensino como vocação, idade do ensino como ofício e idade do ensino como profissão.

Apesar de ressaltar que a evolução do ensino é marcada por continuidades, desvios, retrocessos e avanços temporários, não ocorrendo, portanto, de forma linear, Tardif (2013a) explica que a idade da vocação predominou do século XVI ao século XVIII.

O autor define a vocação como um movimento interior que chama a cumprir uma missão, no caso, ensinar. Segundo o autor, os mestres que se dedicavam a ensinar as crianças deveriam, antes de tudo, moralizá-las e mantê-las na fé, sempre se sujeitando ao controle da Igreja e do Estado, o que lhes conferia pouca ou nenhuma autonomia.

Uma vez que o ensino era uma vocação, as condições materiais pouco importavam aos professores. Tardif (2013a, p. 555) nos conta que, por muito tempo, as professoras religiosas ensinavam sem serem remuneradas e que "o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam".

Além disso, a formação docente praticamente não existia na idade do ensino como vocação. De acordo com Tardif (2013a), tanto as mulheres religiosas quanto as leigas aprendiam a ensinar na prática e/ou imitando as professoras mais experientes. Wallace (1991) denomina de artesanal esse modelo de formação profissional em que se aprende a profissão por meio da imitação de um especialista. Segundo o autor, o modelo artesanal valoriza, de certa forma, o conhecimento

experiencial, entretanto, é essencialmente estático e conservador. Nesse sentido, dada a dinamicidade das salas de aula, esse modelo parece pouco adequado para a formação de professores.

Para Tardif (2013a), mesmo sendo antiga, a visão de ensino como vocação impactou tão profundamente as concepções posteriores de ensino, o trabalho docente e seu status, que, ainda hoje, alguns elementos da idéia do ensino como vocação permanecem em muitas sociedades, inclusive na brasileira:

Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças. Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos ainda a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino: as professoras ainda são muitas vezes mal ou menos pagas que os homens. Enfim, as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas socialmente, o que ocorre na maioria dos países da América Latina e no Brasil. (TARDIF, 2013a, p. 556)

No que se refere ao ensino de LI para crianças, conforme já mencionado, em geral, os professores que atuam ou desejam atuar na EI e EF I também não recebem formação específica em nível superior. Nesse sentido, alguns professores de LI para crianças tendem a reproduzir as práticas de outros professores mais experientes, como relata Pereira (2016) em seu estudo e conforme podemos observar nas práticas de professores que atuam em outras áreas e níveis de ensino. Alguns docentes também consideraram que a aprendizagem da docência ocorre por meio da tentativa e erro, conforme mencionado por uma participante da pesquisa de Santos (2009), que afirma que aprendeu a lecionar LI para crianças no dia a dia.

Em alguns casos, esses professores acabam planejando suas aulas com base nas proposições de livros didáticos (PAULINO, 2016; RAMPIM, 2010), reforçando a afirmação de Almeida Filho (2007) de que ensinar línguas atualmente é quase sinônimo de seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. De acordo com o autor, além desses materiais, geralmente, apresentarem uma estrutura bastante rígida e difícil de ser quebrada, modificar as atividades por eles propostas demanda certo tempo do professor, o que é um problema no contexto educacional brasileiro.

Ao desenvolver um projeto de formação em serviço voltado para professores de LI para crianças, Shimoura (2005) relata que os docentes participantes utilizavam, em suas aulas, livros didáticos que privilegiavam a memorização de vocabulário na LI, conforme também apontado em outros estudos da área, como no trabalho de Ramos e Roselli (2008)<sup>24</sup> e de Lima (2011a)<sup>25</sup>. Dada a expectativa dos alunos e de seus pais de que o material comprado fosse cumprido até o final do ano letivo, durante a formação, Shimoura (2005) buscou conscientizar os professores acerca do papel dos livros didáticos, bem como da necessidade de adaptá-los e transformá-los em função das necessidades dos alunos.

Na pesquisa de Paulino (2016), que não se restringia a professores de LI para crianças, a autora constatou que 41% dos professores investigados baseavam seu planejamento em livros didáticos. Nesse sentido, na formação que ofereceu, a autora propôs que os professores avaliassem as atividades do livro didático, aprimorando o conteúdo com materiais autênticos.

Vale destacar que a presença dos livros didáticos é garantida nas salas de aula mesmo quando eles não são adotados, situação comum nas aulas de LE das escolas públicas brasileiras, uma vez que os professores tendem a utilizá-lo como suporte teórico e pedagógico para o planejamento de suas aulas (RAMOS, 2009).

Tendo em vista a forte influência dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LEs (DIAS, 2009; PINTO; PESSOA, 2009; RICHARDS, 2002; dentre outros), muitas vezes definindo o que deve ser ensinado e como deve ser conduzido o ensino (MACHADO, 2008), entendemos que faz-se necessário analisar criticamente os materiais antes e durante sua adoção, de forma que seja possível identificar seus pontos fortes e fracos para adequá-los ao contexto de ensino em que serão utilizados (LIMA, 2011a).

---

<sup>24</sup> De acordo com o estudo realizado por Ramos e Roselli (2008), o livro didático analisado enfatizava a prática mecânica e descontextualizada de vocábulos e estruturas da LE. Além disso, as autoras constataram que o material privilegiava atividades de compreensão e prática escrita, oferecia poucas oportunidades de interação entre os alunos, pouco considerava os conhecimentos prévios das crianças e não apresentava seus objetivos com clareza. Por fim, as autoras apontam discrepância entre o que os materiais propõem e o que, de fato, realizam.

<sup>25</sup> A pesquisa realizada por Lima (2011a) aponta que, das cinco coleções de livros didáticos destinados ao ensino de LI nos anos iniciais do EF I analisadas, quatro visavam apenas o ensino de novos vocábulos e estruturas linguísticas, revelando uma visão fragmentada e estrutural de linguagem. Apenas uma das coleções importava-se com a contextualização do ensino da LI, propondo um trabalho por meio de histórias.

Tais práticas, brevemente relatadas com base em estudos anteriores na área de ensino de LI para crianças, nos remetem à algumas características da idade do ensino como vocação (TARDIF, 2013a), do modelo de formação profissional artesanal (WALLACE, 1991) e do que Gauthier et al. (1998) denominam de ofício sem saberes, no qual não há a sistematização de um saber próprio do fazer docente.

Já a idade do ensino como ofício se instaura a partir do século XIX. Em um período marcado pela elevação dos Estados Nações e pela sua lenta separação das Igrejas no decorrer dos séculos XIX e XX, bem como pela criação das primeiras escolas primárias públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX e secundárias a partir do século XX, a educação pública, aos poucos, passou a ser obrigatória (TARDIF, 2013a). Nessa nova configuração social, Tardif (2013a) relata que a profissão docente passa a ser, gradativamente, integrada às estruturas do Estado e a relação dos professores com o trabalho docente passa, aos poucos, de uma relação vocacional para uma relação contratual e salarial.

O autor considera que demorou para que as professoras conquistassem ganhos significativos na idade do ofício, entretanto, afirma que:

A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. (TARDIF, 2013a, p. 557)

Na idade do ofício, passa-se a exigir a formação das mulheres que desejavam ser professoras (TARDIF, 2013a). É nesse contexto que as escolas normais surgem, se expandem e tornam-se obrigatorias (SAVIANI, 2005, 2009), formando professoras a partir de experiências práticas e da imitação das professoras mais experientes, ou seja, segundo um modelo artesanal de formação (WALLACE, 1991), conforme já ocorria na idade do ensino como vocação. Percebemos ainda, que, aos poucos, a formação é prolongada, passando do nível secundário ao nível terciário, conforme relatado por Tardif (2013a).

Também na idade do ensino como ofício são criados vários sistemas escolares sob direção do Estado e os professores, ao serem integrados à função

pública como funcionários públicos, adquirem autonomia pedagógica e proteção contra controles externos, como pais e sacerdotes, comuns na época do ensino como vocação (TARDIF, 2013a).

Para Tardif (2013a), a idade do ofício encontra-se inacabada, pois sua evolução não ocorreu no mesmo ritmo nas diversas sociedades. O autor questiona, inclusive, se no Brasil e em outros países da América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício, constituindo um corpo docente com condições de trabalho unificadas, identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis de ensino, os sexos, as regiões, as instituições privadas e públicas, os diversos estados e municípios; oferecendo remuneração digna aos professores e uma carreira estável e contínua, com benefícios a longo prazo; e reconhecendo a autoridade pedagógica e a competência dos docentes.

Considerando o caráter não obrigatório da inclusão da disciplina LI na EI e EF I, o ensino de LI para crianças tem sido oferecido de forma desigual nas escolas da rede pública e privada, assim como em diferentes regiões de nosso país (TANACA, 2017). Enquanto nas escolas particulares o ensino de LI para crianças encontra-se consolidado (ROCHA, 2006), nas escolas públicas, apesar da expansão do referido ensino, poucos municípios aceitaram o desafio de incluir a LE na matriz curricular desses níveis de ensino (RAMOS, 2007).

De acordo com a pesquisa realizada por Santos (2009), as participantes consideram que a principal diferença entre o ensino de LI para crianças nas escolas públicas e particulares está nas condições de trabalho do professor, como o número de alunos por turma e a disponibilidade de recursos. Também nos chama a atenção aspectos relacionados às questões salariais e à própria estabilidade na carreira, tendo em vista que, por ser facultativa nesses níveis de ensino, os municípios têm autonomia no que se refere à oferta da disciplina LI (TANACA, 2017), que está sujeita a ser retirada do currículo das escolas públicas a cada troca de gestão.

A falta de uma identidade profissional comum entre os professores de LI para crianças também parece ser um problema para a área. Muitas vezes, por serem os únicos professores de LE nas escolas de EI e EF I, esses profissionais não têm com quem partilhar experiências, planejamentos e atividades. As práticas realizadas, bem ou mal sucedidas, tendem a permanecer restritas ao espaço da sala de aula, assim como os desafios enfrentados, geralmente comuns ao grupo de professores, parecem ser únicos desses profissionais que, sozinhos, tentam resolver os

problemas que poderiam ser discutidos em grupo, já que abrangem um contexto maior (SANTOS; BENEDETTI, 2009).

Por fim, a idade do ensino como profissão inicia-se na segunda metade do século XX. De acordo com Tardif (2013a), o movimento de profissionalização não se limita apenas ao ensino. Com o desenvolvimento das universidades modernas, a partir do século XIX, que tinham como objetivo formar profissionais com base em conhecimentos oriundos da pesquisa científica, há o crescimento de profissionais das mais diversas áreas.

Nesse sentido, o autor afirma que a profissionalização, inclusive a profissionalização do ensino, está diretamente ligada ao processo de universitarização, que, para Maués (2003, p. 167), "representa a elevação da formação para o nível superior, visando a um aprofundamento dos conhecimentos e a um maior domínio no exercício da função". A autora ressalta que, no caso da profissionalização do ensino, o fato de a formação ocorrer em nível superior, nem sempre contribui para que esses objetivos sejam alcançados, pois, em alguns países, inclusive no Brasil, a formação de professores em nível superior tem ocorrido de forma aligeirada.

Ainda no que se refere especificamente ao ensino, Tardif (2013a, p. 559) explica que "essa tendência histórica se cristaliza num verdadeiro movimento social a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino". O autor está se referindo ao Relatório *Tomorrow's Teacher*, elaborado por decanos de 50 universidades do país, que, considerando os baixos desempenhos dos alunos da escola americana democratizada, queriam melhorar os programas de formação de professores (HOLMES GROUP, 1986). Dentre os vários objetivos estabelecidos no documento, dados os interesses desta pesquisa, destacamos a proposta de aproximar escolas e universidades, reconhecendo que os professores devem contribuir para a produção de conhecimentos em sua profissão, e de fazer das escolas um lugar melhor para que os professores possam trabalhar e aprender (HOLMES GROUP, 1986).

O Holmes Group estava comprometido não só com a melhora da formação docente, mas também com a profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), que tem como objetivo principal fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão, elevando o status do professor, valorizando seu trabalho,

aumentando sua autonomia e melhorando suas condições de trabalho (TARDIF, 2000). Para atingir esse objetivo, faz-se necessário definir os saberes<sup>26</sup> envolvidos no ensino, oferecer uma formação universitária de alto nível intelectual aos futuros professores, bem como possibilitar momentos de aperfeiçoamento constante (TARDIF, 2013a).

No que se refere especificamente ao ensino de LE, Celani (2008) afirma que a área é uma profissão e que os professores de LE são, sim, profissionais, contrariando a visão de Tardif (2000, 2013a). Para Wallace (1991) é normal que o ensino seja considerado uma profissão e que os professores se considerem profissionais, entretanto, ainda é preciso avançar para que ele se torne, de fato, uma profissão.

Celani (2008) apresenta a seguinte análise:

Há um arcabouço intelectual de princípios básicos, distintos dos que norteiam o ensino de outras disciplinas. Há um senso de coerência, embora às vezes a estabilidade nos pareça ameaçada, com as frequentes mudanças no status que é atribuído ao ensino de língua estrangeira pela legislação ou por decisões locais. Há padrões claramente definidos para a admissão na profissão: possuir um diploma reconhecido de Licenciatura. A questão da preservação dos padrões ainda pode ser bastante complicada, mas há claramente uma preocupação a esse respeito. A questão é definir quem impõe os padrões; o mercado? os próprios professores? as associações? A resposta não é fácil. Continuando em nossa análise, temos periódicos especializados, associações e congressos específicos. A questão de uma estrutura de carreira ainda não está adequadamente resolvida, nem na Universidade nem na escola pública de ensino fundamental e médio. Temos esquemas de educação docente tanto como formação prévia, na Universidade, quanto como formação em serviço, em vários contextos. Temos, portanto, uma profissão. (CELANI, 2008, p. 34-35)

A autora (2008) afirma que as condições necessárias para se considerar o ensino de LE como uma profissão existem, entretanto, reconhece a necessidade de aprofundar a questão da estabilidade, da preservação dos padrões, da formação docente, da constituição da identidade profissional dos professores e de sua visibilidade.

---

<sup>26</sup> Neste trabalho, utilizamos o termo "saberes" para nos referir ao conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que subjazem o ato de ensinar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

A nosso ver, esses aspectos são ainda mais deficientes quando pensamos no ensino de LI para crianças, tendo em vista o caráter optativo da oferta dessa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica em nosso país. Por outro lado, as diversas pesquisas realizadas na área apontam para uma movimentação por parte dos professores e pesquisadores no sentido de conhecer e embasar o trabalho realizado na EI e EF I e de favorecer o desenvolvimento profissional docente, fortalecendo o ensino de LI nesses níveis de ensino, valorizando o fazer docente, aumentando a autonomia dos professores, bem como melhorando suas condições de trabalho. Nesse sentido, entendemos que, embora as políticas públicas não contribuam, a área de ensino de LI para crianças, mesmo marcada por características da idade da vocação e do ofício, caminha para a perspectiva da idade da profissionalização.

Considerando a base de conhecimentos, a formação de alto nível e a atualização constante como aspectos fundamentais da profissionalização do ensino (TARDIF, 2013a), discorremos acerca de cada um desses elementos no âmbito do ensino de LI para crianças.

### 2.1.1 Repertórios desejáveis para um professor de Língua Inglesa para crianças

No que concerne a necessidade de se constituir um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino que permita ao professor organizar, conscientemente, condições ideais de aprendizagem para seus alunos (HOLMES GROUP, 1986; Borges e Tardif (2001, p. 13) afirmam:

Para os partidários desse movimento [movimento de profissionalização do ensino] é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação.

De acordo com Tardif (2013a), toda profissão deve embasar-se em conhecimentos científicos que sejam oriundos de pesquisas e que tenham uma eficácia prática para os profissionais. Nesse sentido, podemos considerar que "[...] o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo" (TARDIF, 2000, p. 6).

Mesmo sendo fato que os professores possuem saberes plurais, provenientes de diferentes fontes, é muito difícil precisar sua natureza (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). A falta de conhecimento sobre os saberes que os professores utilizam, de fato, em seu local de trabalho para desempenharem suas tarefas (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2000) é um dos fatores que dificultam o processo de profissionalização do ensino. Segundo Gauthier et al. (1998), toda profissão deve formalizar os saberes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias, entretanto, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Tardif (2013a, p. 562) aponta que, desde a década de 1980, pode-se observar a implementação de reformas e o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas que visam "definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino". O autor (TARDIF, 2000) considera que, caso esses esforços e reformas sejam bem-sucedidos, o ensino deixará de ser um ofício para se tornar uma verdadeira profissão.

Embora no Brasil as discussões sobre os saberes dos professores sejam ainda recentes, em âmbito internacional, as pesquisas surgem nas décadas de 1980 e 1990, influenciadas pela publicação do Relatório *Tomorrow's Teacher* (HOLMES GROUP, 1986) e pela busca de um repertório de conhecimentos que legitime a profissão docente (BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

Fernandez (2015) afirma que as pesquisas sobre os conhecimentos dos professores se iniciaram em 1968, com um painel coordenado por Lee Shulman, um dos integrantes do Holmes Group (1986), no congresso do Instituto Nacional de Educação. Shulman (1986, 1987) considera que a base de conhecimentos dos professores<sup>27</sup> é constituída pelo conhecimento de conteúdo específico, pelo conhecimento pedagógico geral, pelo conhecimento do currículo, pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, pelo conhecimento dos alunos e de suas características, bem como pelo conhecimento dos contextos educacionais, dos fins, propósitos e valores da educação.

Ao analisar as contribuições de Shulman para a aprendizagem profissional da docência, Mizukami (2004, p. 38) define que:

---

<sup>27</sup> Para saber mais sobre a base de conhecimentos dos professores, sugerimos a leitura dos trabalhos de Shulman (1986; 1987), Mizukami (2004), Marcon, Graça e Nascimento (2011) e Fernandez (2015).

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. Para Shulman (1986,1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

A partir das colocações de Mizukami (2004), podemos apreender que, longe de querer limitar o complexo ato de ensinar (MIZUKAMI, 2013) a um mínimo de conhecimentos, competências e habilidades, a base de conhecimentos envolve uma grande variedade de saberes, de naturezas diversas, importantes para que o professor atue, de forma significativa, em diferentes situações. A autora salienta, ainda, que essa base de conhecimento não é estática, tendo em vista que leva em consideração as experiências profissionais dos professores, podendo ser revisitada, adaptada e complementada em função das necessidades formativas dos docentes, em diferentes épocas e contextos.

Em seu trabalho, Nunes (2001, p. 27) afirma que, nas pesquisas atuais sobre formação de professores e profissão docente, o professor tem sido considerado um "mobilizador de saberes profissionais", que "constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais". Para Tardif (2013b), a divulgação desses saberes da prática cotidiana pelos próprios professores - para serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes, como as universidades - é condição primordial para a profissionalização docente.

No caso do ensino de LI para crianças, a partir do levantamento que apresentamos no quadro 1, podemos perceber que, alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar os conhecimentos necessários aos professores que atuam ou pretendem atuar nesse contexto.

Na pesquisa desenvolvida por Tutida (2016), por exemplo, a autora busca conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de LI para crianças. Assim, baseada em autores da área de ensino do LEs na infância, a autora considera que os professores que atuam nesse contexto precisam não somente ter um bom conhecimento da língua que ensinam, desconstruindo a crença de que não é preciso saber muito inglês para ensinar crianças, como também oferecer um insumo adaptado e adequado aos seus alunos, tendo em vista que a quantidade e a qualidade do insumo linguístico ofertado pelo professor pode influenciar a aprendizagem das crianças. Além disso, a autora reforça que a língua materna pode ter um papel positivo na aprendizagem de outras línguas e, por isso, tem um papel importante nas aulas de LEs.

A autora também ressalta que os professores de LE para crianças precisam ter conhecimentos acerca das abordagens de ensino, dos instrumentos mediadores e das atividades de ensino, já que as crianças necessitam de metodologias adequadas para aprenderem uma LE. Baseada nos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), de Tonelli e Cordeiro (2014) e de Pádua (2014), a autora discute a utilização de sequências didáticas no ensino de LI para crianças, assim como também fizemos durante os encontros formativos com os professores participantes desta pesquisa, conforme relatamos no Capítulo IV.

Apesar de salientar que, dentro de cada faixa etária, as crianças apresentam diferenças no que se refere ao desenvolvimento físico e cognitivo, bem como às aptidões e habilidades, Tutida (2016) considera importante que os professores de LI para crianças conheçam as características de seu público-alvo como aprendizes de uma LE. A autora também afirma que o professor que atua nesse contexto precisa conhecer seu papel como mediador da aprendizagem, a importância do lúdico para que as crianças aprendam a LI, estratégias de avaliação e feedback, bem como procedimentos para gestão da sala de aula.

Considerando a prática como espaço fundamental para a construção dos saberes docentes, a autora conclui que os saberes da professora-pesquisadora são próprios de seu contexto de ensino, de forma que os saberes que alguns

professores constroem e utilizam, não necessariamente, serão úteis para outros professores. De acordo com a autora:

[...] os saberes docentes não podem ser desvinculados da pessoa e da identidade de cada docente, nem de suas relações com seus colegas, seus alunos, ou com suas experiências prévias e pessoais, além de estarem intimamente ligados à sua personalidade e seus valores, pois os saberes profissionais são também saberes sociais. Ademais, são dependentes das relações construídas dentro do espaço de sala de aula, entre professor e alunos e entre os próprios alunos. (TUTIDA, 2016, p. 107)

Em seu trabalho, que objetiva compreender as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e de professores de LI para crianças, Pereira (2016) também investiga os saberes que podem contribuir para a atuação dos professores nesse contexto. A partir da análise das entrevistas realizadas, Pereira (2016) identifica que os participantes de sua pesquisa consideram que as atividades lúdicas são essenciais no ensino de LI para crianças; e que para ensinar e/ou aprender a LI é preciso escutar, acolher e envolver as crianças. No que se refere aos saberes que podem auxiliar a prática docente, a autora aponta o conhecimento das características da faixa etária pelo professor; boa competência linguística; conhecimento teórico acerca do ensino de LEs e do processo de ensino-aprendizagem infantil. A autora defende o ensino de LI para crianças por meio do brincar e considera necessário que os programas de formação de professores de LI para crianças trabalhem com propostas alicerçadas no brincar vygotskiano.

No estudo realizado por Santos (2009), embora o enfoque não sejam os saberes dos professores de LI para crianças, a autora aponta algumas características que podem constituir o professor de LE que atua nos anos iniciais da Educação Básica, que também aparecem no trabalho de Santos e Benedetti (2009): ter habilitação na LE que ensina ou pretende ensinar; ter conhecimento linguístico-teórico sobre essa LE; dominar o conteúdo para a área e faixa etária; gostar de ensinar LE; ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento das crianças; conhecer metodologias atrativas para a aprendizagem da LE; aperfeiçoar-se constantemente; ter vontade de aprender e ser dinâmico.

Conforme podemos observar, os trabalhos de Santos (2009), Santos e Benedetti (2009), Tutida (2016) e Pereira (2016) apresentam similaridades no que se refere aos saberes necessários ao trabalho do professor de LI para crianças. Dentre

outros aspectos, as autoras mencionam a importância de se conhecer as especificidades das crianças como aprendizes de uma LE, mesmo sem desconsiderar que cada criança possui suas particularidades. Entendendo que esse conhecimento pode influenciar as escolhas metodológicas dos professores que atuam no EF I, levando-os a desenvolver aulas que "estejam mais próximas do interesse e da realidade dos alunos" (RAMPIM, 2010), a seguir, apresentamos algumas características gerais das crianças como aprendizes de uma LE, bem como possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LI, com base em estudiosos da área.

Também é importante salientar que nos estudos de Santos (2009) e Santos e Benedetti (2009) as autoras sugerem a necessidade de formação em Curso de Letras, bem como da formação continuada dos professores de LE da EI e EF I, conforme também podemos verificar no trabalho de Tonelli e Cristovão (2010). Esses aspectos, discutidos nas seções 2.1.2 e 2.1.3, interessam a esta pesquisa, pois, em primeiro lugar, ao defender a habilitação na LE, refuta-se a ideia de que qualquer pessoa pode ensinar LI ou qualquer outra LE, desde que a domine, bem como reforça a ideia de que a formação do professor ocorre ao longo de sua carreira.

#### *2.1.1.1 Características gerais das crianças como aprendizes de Língua Estrangeira: possíveis implicações para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de Língua Inglesa*

De acordo com Gauthier et al. (1998), cada faixa etária possui características próprias, às quais os professores não podem ficar indiferentes. Assim, mesmo reconhecendo a individualidade de cada criança e concordando com Rocha (2018, p. 128), que afirma que "as crianças não apresentam uma maneira única e uniforme de aprender línguas", sentimos a necessidade de fazer algumas generalizações com o objetivo de compreender a forma como o ensino de LI nos anos iniciais do EF vem sendo proposto por estudiosos da área, bem como possíveis implicações para a formação de professores para esse contexto.

Para Pereira (2016, p. 82), apesar de ser extremamente importante que o professor conheça as características da faixa etária com a qual se propõe a atuar, cada professor "precisa buscar essas informações e mesclá-las às suas próprias

observações acerca dos grupos para os quais lecione". Nesse sentido, a fim de não obscurecer as especificidades de cada criança, salientamos a importância de sempre se considerar as condições socioculturais de cada contexto, bem como as particularidades de cada sala de aula (LIMA, 2011a).

Feitas essas considerações, recorremos aos trabalhos de Cameron (2001), Brewster, Ellis e Girard (2002) e McKay (2006) que, apesar de não tratem do ensino de LI para crianças no contexto educacional brasileiro, apresentam algumas características das crianças como aprendizes de LE que trazem contribuições importantes para esta pesquisa. Em síntese, as autoras consideram que, por serem muito ativas, as crianças tendem a gostar de atividades físicas; por possuírem várias necessidades emocionais e por estarem em fase de desenvolvimento de autonomia e independência, as crianças podem sentir-se inseguras ao enfrentarem situações novas e ao se distanciarem de pessoas conhecidas; as crianças, geralmente, estão mais preocupadas com o seu mundo e entediam-se com facilidade, principalmente se estiverem realizando uma atividade muito difícil e se tiverem que ficar sentadas por um longo período; por encontrarem-se em processo de alfabetização na língua materna, é importante valorizar a oralidade no processo de ensino-aprendizagem de LI, bem como o papel mediador da língua materna nesse processo; por fim, apesar de serem muito entusiasmadas e de se envolvem facilmente com as atividades propostas, o tempo de atenção das crianças costuma ser curto e elas podem se distrair facilmente.

Leventhal, Zadjenwerg e Silvério (2007) também apresentam algumas características físicas, sociais, emocionais, linguísticas e intelectuais das crianças que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Levando em consideração o contexto de desenvolvimento da presente pesquisa, limitamo-nos às características das crianças de 9 e 10 anos de idade, faixa etária na qual, em geral, cursam o 4º e o 5º ano do EF I.

De acordo com as autoras, as crianças de 9 anos, em geral, tendem a gostar de competições; importam-se bastante com a autoimagem, mas já precisam da aceitação dos colegas; estão familiarizadas com os signos linguísticos e se expressam bem; e começam a se concentrar por mais tempo na resolução de problemas. Já as crianças de 10 anos, de maneira geral, tendem a gostar de mostrar aos outros os movimentos que sabem fazer com o corpo junto à música; de competir, de ganhar e de serem notados; tendem a ser solidários nos trabalhos em

grupo; importam-se mais com a imagem que os outros têm a seu respeito do que com a autoimagem; esforçam-se para serem compreendidos pelo interlocutor; e começam a se interessar por hipóteses, teorias, ideias mais elaboradas e abstratas.

É importante que os professores conheçam as características das crianças, pois elas podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LI, conforme discutido por estudiosos da área. No que se refere ao planejamento, Santos (2009, p. 44) considera que:

As crianças são, geralmente, cheias de energia, requerem atenção constante do professor e atividades diversificadas, o que faz que reste pouco tempo, durante o desenvolvimento da aula, para pensar e planejar. Dessa forma, o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, o que torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza tempo, permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula, bem como equilibrar as lições. Se o planejamento for devidamente elaborado, durante a aula o professor tem tempo para apreciar o que está desenvolvendo com seus alunos, parar por alguns momentos e observar detidamente detalhes da aula e/ou crianças. É importante que o professor crie rotinas facilmente reconhecidas pelas crianças, marcando o início da lição, o desenvolvimento e o término, informando-lhes sobre as atividades que serão sugeridas e o tempo disponível para sua execução, por meio de orientações e demonstrações claras, certificando-se de que as entenderam. Cabe ao professor, também, usar ao máximo a língua alvo em sala e acompanhar o desenvolvimento das atividades, andando entre as carteiras/grupos, comentando, elogiando e encorajando-as.

Em função das especificidades das crianças, Scaramucci, Costa e Rocha (2008) apresentam algumas sugestões para as aulas de LEs. De maneira sucinta, as autoras consideram importante que as aulas de LE propiciem momentos de interações variadas que permitam com que as crianças se envolvam, colaborativamente, na construção de sentidos na língua-alvo. Além disso, é necessário promover interações que encorajem a criatividade dos alunos e que propiciem bom relacionamento tanto com o sucesso, quanto com o fracasso, para fortalecer a ideia de aprendizagem como um processo sempre em construção. As autoras sugerem a utilização de objetos concretos nas aulas de LE, assim como imagens e sons, com o intuito de explorar experiências que envolvam os cinco sentidos (audição, olfato, visão, tato e paladar). Atividades que envolvam manuseio de instrumentos, construção de modelos, dentre outros, também são adequadas nas aulas de LE, assim como propostas que engajem o aprendiz em atividades físicas

que remetam ao mundo da fantasia e da diversão, tais como jogos e brincadeiras.

Nesse ponto, destacamos o método Resposta Física Total (*Total Physical Response – TPR*), recorrente e eficaz nas aulas de LE para crianças por desenvolver a habilidade de compreensão oral (BREWSTER, ELLIS, GIRARD, 2002). De acordo com Leffa (1988), esse método consiste, basicamente, no ensino da língua por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno sem que nenhuma resposta verbal seja requerida, de forma que a aprendizagem da língua ocorre por meio de respostas físicas (motoras). O autor complementa que a premissa fundamental desse método é de que “se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Nesse sentido, a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar” (LEFFA, 1988, p. 229). O papel do aluno em sua construção de conhecimentos é bastante passivo nesse tipo de proposta, entretanto é preciso reconhecer as contribuições dessas práticas em variados contextos, dos quais destacamos o ensino de LI para crianças, principalmente no que se refere ao envolvimento dinâmico e ativo do aprendiz, conforme discutido por Gattolin (1998).

De acordo com Scaramucci, Costa e Rocha (2008), também é muito importante que as aulas de LE para crianças trabalhem com a diversidade cultural e a pluralidade linguística, para que os alunos desenvolvam habilidades sociais apropriadas ao contexto em que estão inseridos. As autoras também consideram que as características das crianças trazem implicações para a avaliação do desempenho dos alunos nas aulas de LE:

[...] a avaliação deve, entre outros aspectos, procurar respeitar as experiências de mundo do aprendiz, ocorrer em um lugar tranquilo que auxilie a concentração do aluno e não envolver exercícios que demandem análise abstrata. Não é pertinente que a criança seja levada a desempenhar tarefas que solicitem a descrição de regras gramaticais ou a análise de ideias ou desenho, por exemplo. Por outro lado, é aconselhável que a avaliação envolva movimento físico acompanhado de uma resposta linguística, tais como apontar, circular colorir, entre outros. A mediação do professor, relembrando a criança, encorajando-a, auxiliando-a a manter o foco, é algo bastante indicado para que as tarefas propostas na avaliação sejam cumpridas efetivamente. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008)

As colocações das autoras para a condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação nos remetem a teorias de bases sociointeracionistas e

atentam para a necessidade de que o ensino de LI para crianças tenha, principalmente, objetivos formativos e que seja significativo para os alunos em seu contexto.

Várias pesquisas voltadas para o ensino de LI para crianças, fundamentadas pela perspectiva sociointeracionistas, buscam formas de contextualizar o ensino de LI na infância e torná-lo significativo. Rocha (2006, 2007, 2008), por exemplo, sugere que o ensino de LE nesse contexto seja orientado por gêneros discursivos que circulem em eventos sociais que sejam significativos para o desenvolvimento das crianças e que estejam próximos dos gêneros cotidianos que elas já conhecem, como as brincadeiras, as cantigas e as histórias. De acordo com Rocha (2007), essas são atividades sociais histórico-culturalmente organizadas e, portanto, são importantes geradoras de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o objetivo de ensinar LE para crianças com base em gêneros textuais é possibilitar que o aluno desenvolva capacidades que permitam que ele "aprenda a fazer" e a "agir" em diferentes situações (ROCHA, 2007, 2008).

No mesmo sentido, Cristovão e Gamero (2009) também consideram que o ensino de LI para crianças deva estar embasado em gêneros textuais e defendem, como procedimento metodológico, o uso de sequências didáticas. De acordo com as autoras, ao utilizar os gêneros textuais como mediadores de atividades lúdicas que permitam com que a criança possa agir no mundo, bem como interagir e (re)construir conhecimentos que contribuam para sua formação identitária, distanciase de abordagens que privilegiam a aprendizagem de vocábulos, de fonética e de frases de forma descontextualizada. Os trabalhos de Pádua (2014) e Tonelli e Pádua (2016), por sua vez, consideram as sequências didáticas como instrumentos eficazes na avaliação formativa da aprendizagem nas aulas de LI para crianças, tendo em vista que, por diversificar os percursos do processo de ensino-aprendizagem, podem beneficiar a diversidade individual e contribuir com a avaliação contínua dos alunos.

Temos também os trabalhos de Tonelli (2005, 2007, 2013), Tonelli e Cordeiro (2014), Shimoura (2005) e Tambosi (2007). Tonelli (2005, 2007, 2013), trata do uso de histórias infantis no ensino de LI para crianças, uma vez que, por meio das interações que ocorrem nas atividades de ouvir e compartilhar histórias na sala de aula, as crianças tendem a construir novos conhecimentos. Além disso, de acordo com a autora, por meio das histórias, os alunos conseguem mobilizar todo seu

conhecimento prévio, sua capacidade de imaginar e criar para aprender a LI, mas também para aprender valores e vários aspectos que são fundamentais para a formação dos sujeitos. Recuperando o trabalho de Tonelli (2005), Tonelli e Cordeiro (2014) propõem o ensino de LI para crianças da EI com base no gênero história infantil e utilizam a sequência didática como procedimento metodológico. O objetivo das autoras é sensibilizar e conscientizar os alunos acerca da existência e do uso de outras línguas, que possuem similaridades e diferenças, bem como extrapolar a noção de língua como código, possibilitando reflexão e valorização da cultura local e global.

Shimoura (2005) relata um projeto de formação de professores de LI para crianças, no qual busca descentralizar o papel do livro didático e levar os professores a planejarem suas aulas de forma mais autônoma, também por meio do trabalho com histórias infantis. De acordo com a autora:

Resumindo, neste nosso trabalho, a história infantil, como gênero, é utilizada como um mega instrumento, proporcionando o trabalho com a língua estrangeira de modo que esta seja inserida num contexto e numa situação concreta. A língua não é trabalhada de modo isolado e, sim, de forma contextualizada. A apropriação de vocabulário não se dá com orações ou palavras isoladas, e, sim, com enunciados concretos contextualizados que carregam sentido e são ouvidos e (re)produzidos durante as interações verbais reais. A história infantil trata de situações sociais e a criança aprende o que deve ou pode ser dito em determinada situação ou atividade social nelas inserida, produzindo, assim, linguagem. Aprende a dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico, isto é, comprehende as condições em que é possível um determinado discurso se realizar. (SHIMOURA, 2005, p. 42)

Assim como a pesquisa de Shimoura (2005), outros trabalhos mencionados no levantamento que apresentamos no quadro 1, têm como foco a formação de professores de LI para crianças, mas tratam da importância dos gêneros textuais para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação nesse contexto, bem como de se discutir o trabalho com gêneros em projetos de formação continuada de professores (MORETTI, 2014; PAULINO, 2016; PIATO, 2015; SCHWEIKART, 2016; TUTIDA, 2016).

Tambosi (2007), por sua vez, analisa a brincadeira linguística na interação em sala de aula de LI e ressalta que, através dos jogos, as crianças tem a oportunidade de praticar a língua-alvo de forma significativa, pois o jogo envolve o uso da língua

para desempenhar uma tarefa. Além disso, cabe salientar que, além de aprendizagens conceituais, os jogos e brincadeiras possibilitam aprendizagens atitudinais e procedimentais (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009). Shimoura (2005, p. 45) considera que jogos e brincadeiras são "as maiores escolas de experiência social", já que envolvem regras que "limitam e regulam o próprio comportamento com o dos companheiros, estabelecendo-se uma relação ativa com o outro".

Ao buscar compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem com crianças de 8 a 10 anos de idade, Figueira (2008, p. 56), observa que:

Os jogos não deveriam ser usados em sala de aula de LE apenas como atividade lúdica que visa levar os alunos à aprendizagem de determinados objetos lingüísticos ou como forma de instrumentos que provocam o uso da língua-alvo, mas, preferencialmente, para se produzir interações significativas por meio de trocas de conhecimento lingüístico e da criação de um clima de desafio e de espontaneidade entre as crianças. Os jogos proporcionam um ambiente natural, com baixa ansiedade, adequado à aprendizagem.

A autora também considera que a utilização de músicas nas aulas de LI pode despertar o interesse dos alunos e gerar momentos de interação significativos, desde que a atividade esteja adequada ao nível de compreensão da criança (FIGUEIRA, 2008). Cabe salientar que as músicas, assim como as histórias, jogos e brincadeiras, são consideradas uma atividade lúdica, pois propiciam momentos de alegria às crianças (TONELLI, 2013).

Em sua dissertação de mestrado, conforme já mencionamos anteriormente, Pereira (2016) defende que o ensino de LI para crianças da EI ocorra por meio de brincadeiras e que os programas de formação de professores trabalhem com propostas embasadas no brincar vygotskiano. De acordo com a autora:

[...] o brincar que cria a ZDP [zona de desenvolvimento proximal] desempenha papel importante, já que por meio dessa atividade a criança pode experimentar situações que sejam significativas para sua vida de forma lúdica. Assim, ela se apropria de conceitos, demonstra suas percepções a respeito de outros universos, interage negociando regras, permitindo a si mesma que desempenhe papéis imaginários e, dessa forma, comprehenda e prepare-se para o mundo real. (PEREIRA, 2016, p.52)

A autora explica que é importante avaliar a relevância linguística das atividades, brincadeiras e jogos, a fim de que elas não se limitem a um simples ato

de divertimento, conforme observou ser recorrente no contexto que investigou. De acordo com Pereira (2016), a criação da zona de desenvolvimento proximal<sup>28</sup> por meio do brincar, além de possibilitar o avanço das crianças com relação ao que elas já sabem, pode enriquecer a prática do professor, entretanto, é preciso que a formação dos professores de LI para crianças envolva discussões sobre a importância do brincar para o processo de ensino-aprendizagem.

Há, ainda, as pesquisas de Carvalho (2007) e Ramos (2007). Carvalho (2007) considera que o ensino de artes pode trazer implicações para o desenvolvimento da linguagem e da cidadania de crianças da EI bilíngue. Já Ramos (2007) salienta que os professores de LI para crianças podem enriquecer suas práticas por meio da utilização da internet, entretanto, vale salientar, conforme discutido por Lima e Souza Neto (2017), que os recursos tecnológicos são ainda restritos nas aulas de LI para crianças em algumas escolas da rede pública. Os autores constataram que os professores que participaram de sua pesquisa não receberam formação para utilizar as novas tecnologias em sala de aula e observam que, nesse sentido, os poucos recursos oferecidos não são muito utilizados pelos docentes, que optam, com maior frequência, pelo uso de lousa, giz, atividades fotocopiadas e jogos. A necessidade de se pensar na formação do professor para utilizar as novas tecnologias em sala de aula, atrelando as práticas de letramento cotidianas dos alunos aos letramentos escolares, também é discutida por Lima e Kawachi (2015).

Consideramos que há muitas possibilidades para conduzir o ensino de LE na infância e que o contato com a LI pode trazer muitos benefícios para os alunos, principalmente, conforme salienta Lima (2011a, p. 46):

[...] se for bem planejado e tiver como objetivo principal proporcionar a formação integral e cidadã das crianças, favorecendo a diversidade linguística e sociocultural, tão importante no mundo globalizado em que vivemos e, ainda, respeitando a diversidade que marca os contextos educacionais em nosso país como um todo.

---

<sup>28</sup> De modo bastante sucinto, Pereira (2016) define a zona de desenvolvimento proximal como o produto do nível de desenvolvimento real, que refere-se ao que a criança já tem internalizado, e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que retrata a capacidade que uma criança tem de solucionar questões com a ajuda de alguém. Para saber mais sobre a zona de desenvolvimento proximal, sugerimos a leitura dos trabalhos de Vygotsky (2000; 2007; 2008).

Concordamos com Piato (2015, p. 33), quando a autora afirma que as decisões acerca do ensino de LI para crianças não devem se basear apenas nas características da idade, mas, principalmente, "nas reflexões de um ensino adequado e nas oportunidades oferecidas". Entendemos que, embora a idade influencie o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de uma LE, outros fatores podem ser determinantes para seu sucesso, como a consonância dos objetivos da escola, dos professores, dos pais e dos alunos, bem como a formação adequada dos professores que, de acordo com Santos (2009), devem ter domínio da LE, utilizá-la em sala de aula e construir aprendizagens significativas.

No que se refere aos objetivos do ensino de LE na infância, Abreu-e-Lima (2004) afirma que, muitas vezes, a escola oferece a LI para crianças como um diferencial e delega ao professor a tarefa de definir os objetivos que devem ser atingidos. Entendemos que, sem diretrizes oficiais nacionais que orientem o ensino de LI na EI e no EF I e, muitas vezes, sem ter outro professor de LI na escola para dialogar e sem contar com o auxílio dos pedagogos e da própria equipe gestora, cada professor de Inglês acaba fazendo nas aulas de LI para crianças o que acha que deve fazer. Ainda de acordo com a autora:

Os pais, por sua vez, têm como principal objetivo oferecer as melhores condições para o desenvolvimento intelectual de seus filhos. No entanto, não questionam, muitas vezes, quais são os parâmetros e os objetivos que a escola pretende atingir. O mesmo pode ser dito com relação aos alunos. Não fica claro para ambos, pais e alunos, se a inclusão da disciplina Língua Inglesa desde cedo é para tornar os alunos capacitados a prestar o exame Vestibular, torná-los bilíngues ou, ainda, dar-lhes condições de lidar com a língua em suas habilidades escritas ou orais. (ABREU-E-LIMA, 2004, p. 36)

Quanto aos anseios das crianças, o trabalho de Linguevis (2007, p. 145) nos mostra que as crianças que participaram de sua pesquisa não sabiam para que estavam aprendendo palavras de forma descontextualizadas nas aulas de LI na EI, sendo que elas queriam se comunicar com outras pessoas através da LE, ou seja, as crianças queriam "fazer alguma coisa" com as palavras que, de acordo com a autora, aprendiam e repetiam incessantemente.

Scaramucci, Costa e Rocha (2008) ressaltam que, ao elaborar um programa de ensino de LI para crianças, deve-se considerar o nível de proficiência inicial dos alunos e os níveis que se deseja alcançar. Estes, de acordo com as autoras, devem

ser transformados em objetivos de ensino e retomados durante e no final do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

As autoras explicam que, na visão sociointeracional, a proficiência está relacionada à capacidade de "agir efetivamente em situações específicas de uso propositado e situado da linguagem" (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 99). Nesse sentido, no ensino de LE para crianças:

[...] o aprendiz será considerado proficiente se for capaz de fazer uso da língua-alvo efetivamente ao interagir oralmente com seu professor, seus pares e pessoas fora da sala de aula, tais como amigos, parentes, pais, entre outros. Além disso, espera-se que o aluno atue efetivamente em situações que envolvam o contato com insumos orais, como ocorre quando estão assistindo filmes, ouvindo músicas ou histórias ou, simplesmente, ouvindo seu professor e colegas. O uso efetivo da linguagem deve ocorrer, também, quando as crianças estiverem lendo textos diversos ou produzindo um texto escrito, ainda que bastante simples [...]. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 100).

Dito isso, as autoras (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008) estabelecem que o objetivo principal do ensino de LE na infância é permitir que a criança expresse sentido na LE e que se comunique com o outro, através de interações propositadas e significativas, que ocorram em ambientes seguros e que lhe permita agir de forma colaborativa, levando em consideração seus valores, identidades e interesses.

A formação de professores, outro fator determinante para que o ensino de LI seja bem sucedido, será abordada na seção que segue. Conforme já mencionamos neste trabalho, assim como a base de conhecimentos, abordada neste item, uma formação longa e de alto nível é considerada fundamental para que a profissionalização do ensino se concretize.

## 2.1.2 A formação dos professores de Língua Inglesa para crianças nos Cursos de Licenciatura em Letras

Para Tardif (2000), o conhecimento profissional, que caracteriza-se por ser especializado e formalizado, por estar voltado para a resolução de problemas reais e por exigir formação permanente dos profissionais, deve ser adquirido por meio de

uma formação universitária e de alto nível, que permita aos professores embasarem suas práticas profissionais em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013a).

De acordo com o autor, nessa perspectiva, "o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária" (2013a, p. 561), de forma que passa a predominar nos cursos de formação docente o que Schön (2000) denomina de racionalidade técnica<sup>29</sup>. Wallace (1991) se refere à racionalidade técnica como modelo de ciência aplicada de formação profissional. Segundo o autor, esse modelo de formação, ao contrário do modelo artesanal, valoriza os resultados de pesquisas empíricas, que são transmitidos aos futuros profissionais por especialistas da área.

Embora os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devam, conforme destacado por Tardif (2013a), servir à ação profissional e aumentar as competências práticas dos professores, por desvalorizar o conhecimento experiencial dos que atuam em sala de aula, esse modelo de formação levou a uma separação entre pesquisa e prática docente (WALLACE, 1991). Nesse sentido, um dos problemas dessa perspectiva parece ser a divisão, cada vez mais acentuada, entre educadores, que têm a função de transmitir saberes, e pesquisadores, que devem produzi-los:

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela Universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2013b, p. 41)

Além disso, apesar da substituição das escolas normais pelas universidades ter trazido "avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço académico das outras profissões do conhecimento" (NÓVOA, 2017, p. 1108), parece haver um sentimento de desconfiança com relação aos profissionais recém-formados e de

---

<sup>29</sup> A racionalidade técnica, uma epistemologia da prática decorrente do positivismo, encontra-se na base do surgimento da universidade moderna (final do século XIX e início do século XX), destinada à pesquisa (SCHÖN, 2000).

insatisfação com relação à formação dos professores (NÓVOA, 2017; SCHÖN, 1997). Para Schön (1997, 2000), a crise de confiança no conhecimento profissional incita a busca por uma nova epistemologia da prática profissional, numa tentativa de superar a racionalidade técnica: "A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática" (SCHÖN, 2000, p. VII).

Uma vez que, na idade da profissão, o ensino não é mais, simplesmente, uma atividade que se executa, ganha destaque a visão reflexiva do ato de ensinar (TARDIF, 2013a). De acordo com Schön (1997)<sup>30</sup>, o desenvolvimento da prática reflexiva deve se embasar no conhecimento na ação, na reflexão na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, que Wallace (1991) denomina de modelo reflexivo de formação profissional.

O conhecimento na ação refere-se ao conhecimento que os profissionais demonstram ao executarem uma ação. Segundo Alarcão (1996), trata-se de um conhecimento tácito, que se manifesta na espontaneidade com que uma ação é bem desenvolvida. Além disso, é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação (ALARCÃO, 1996).

A reflexão na ação ocorre simultaneamente ao ensino e pode ser desenvolvida em quatro momentos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar sua nova hipótese. (SCHÖN, 1997, p. 83)

---

<sup>30</sup> Para Tardif e Moscoso (2018), na educação, é utilizada uma versão empobrecida e limitada da reflexão. De acordo com os autores, a noção de reflexão ultrapassa o território das ciências da educação e do pensamento de Schön, de forma que faz-se necessário repensar os conceitos utilizados tanto na análise do trabalho docente quanto na formação de professores. Nesse sentido, os autores apontam três modos alternativos de se pensar a reflexão (a reflexão como experiência social; como reconhecimento e como crítica das relações de dominação), que, articulados à noção de profissional reflexivo, podem revelar dificuldades que os professores enfrentam na prática docente.

De acordo com o autor, é possível que o professor reconstrua mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente, processo denominado de reflexão sobre a ação. Há, ainda, um terceiro momento de reflexão em que, depois da aula “o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (SCHÖN, 1997, p. 83), que o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. De acordo com Alarcão (1996, p. 18), essa reflexão:

[...] leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Schön (1997) considera que os currículos dos cursos de formação devem incluir uma forte componente prática, que deve ocorrer no que o autor designa de *practicum* reflexivo. O autor (SCHÖN, 1997) explica que um *practicum* reflexivo é um mundo virtual, que representa o mundo real, e que permite que o futuro professor, acompanhado de um formador, possa experimentar, errar, tomar consciência de seus erros e tentar novamente. O autor salienta que os *practicums* reflexivos podem ocorrer em diferentes estágios da formação docente e da prática profissional. Alarcão (1996, p. 27) considera que, nessa perspectiva, os alunos dos cursos de formação de professores: “[...] aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, nova maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas”.

Introduzir um *practicum* reflexivo na formação de professores não é tarefa fácil, tendo em vista a epistemologia dominante nas Instituições de Ensino Superior e seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1997, p. 91)

Dada a dificuldade de se implantar o *practicum* reflexivo nos cursos de formação docente ainda hoje, concordamos com o autor acerca da importância de se investir nos que já existem e de estimular sua criação tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. A nosso ver, a introdução do *practicum* reflexivo na formação docente pode contribuir para a construção do novo espaço formativo sugerido por Nóvoa (2017) e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Com base em Zeichner (2010), NÓVOA (2017) afirma que o sentimento de insatisfação com relação à formação docente é também reforçado por políticas de desprofissionalização do ensino, de ataques às instituições de ensino superior e de privatização da educação. Além disso, o autor salienta que esse sentimento é fruto da distância entre as ambições teóricas da universidade e a realidade das escolas e dos professores (NÓVOA, 2017), o que nos remete ao que Gauthier et al. (1998) denominam de saberes sem ofícios. Na tentativa de superar o momento em que é considerado um ofício sem saberes, o ensino encontra outro obstáculo ao produzir saberes sem levar em consideração as condições reais do ensino:

É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmo, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores. (GAUTHIER et al., 1998, p. 27)

Para Gauthier et al. (1998), a constituição de saberes sem ofício contribui para a desprofissionalização do ensino, pois, considerando que a pesquisa universitária não é significativa para sua prática, os professores continuam a se basear em ideias preconcebidas de um ofício sem saberes (GAUTHIER et al., 1998).

Nóvoa (2017, p. 1109) considera que, para diminuir essa distância, é preciso pensar a formação docente "como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura". Entendemos que tal medida seja necessária no sentido de afirmar que não basta que uma pessoa tenha "notório saber" para que lhe sejam atribuídas funções docentes, contribuindo para o desprestígio da profissão de

professor. Ser professor envolve conhecimentos específicos. Nesse sentido, é preciso avançar para o momento de um ofício feito de saberes (GAUTHIER et al., 1998), pois, conforme já mencionamos, conhecer e formalizar os saberes inerentes ao ensino é condição fundamental para sua profissionalização.

Atualmente, mesmo com o avanço de algumas propostas legais, como as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2002), que definem, em seu Artigo 12, que a prática não pode se restringir ao momento do estágio curricular supervisionado, mas que precisa estar presente desde o início da graduação e permear toda a formação dos futuros professores, na prática, as mudanças não parecem tão satisfatórias (SILVA, 2014). De acordo com Gatti (2013), apesar de documentos normatizadores da formação de professores proporem uma relação indissociável entre teorias e práticas educacionais na formação desses profissionais, pesquisas realizadas no Brasil mostram que o processo formativo vigente em muitos cursos de licenciatura continua a privilegiar os conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, de forma que é possível encontrar "uma dissonância muito grande entre o proposto legalmente, o defendido nos discursos e o realizado nos cursos de formação de professores" (GATTI, 2013, p. 98).

Mikuzami (2013, p. 27) considera que a formação inicial de professores apresenta limitações e que algumas práticas usuais nos cursos de Licenciatura não são propícias à formação docente:

Dar aulas sobre estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, falar sobre modelos de ensino, elencar um rol de informações e procedimentos para realizar um diagnóstico da escola e da sala de aula e arrolar uma listagem de rotinas necessárias à vida docente nas escolas sem vivências supervisionadas e problematizadas em situações concretas de ensino-aprendizagem não conduzem, necessariamente, a compreensões mais aprofundadas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas, etc., e de suas relações com práticas cotidianas. Falar sobre a necessidade do trabalho coletivo na escola sem que se iniciem e se propiciem trocas colaborativas no curso de formação inicial também não leva, necessariamente, o futuro professor à compreensão e ao posterior desenvolvimento de tais práticas em situações concretas de ensino e aprendizagem, é preciso, pois, começar a vivê-las nos cursos de formação inicial de modo a serem instalados, nesse momento formativo, atitudes investigativas e comprometimento com a autoformação.

A autora também afirma que a atitude investigativa pode ajudar os futuros professores a identificarem e analisarem suas aprendizagens. No mesmo sentido, Gimenez e Cristovão (2004) consideram que, sendo o professor visto como um profissional que não mais implementa teorias, mas que reconstrói sua própria experiência com base em construtos teóricos, o conhecimento dos processos de investigação torna-se uma das competências essenciais para sua formação. De acordo com as autoras, "A própria forma de atuação do professor exige que ele tome decisões de intervenção no processo de aprendizagem que dependem da capacidade de reflexão sistematizada e ação como consequência dessa reflexão" (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 93-94).

No que se refere especificamente aos Cursos de Letras, se analisarmos os variados documentos que tratam da formação de professores e do ensino de LEs em nosso país (BRASIL, 1961, 1971, 1996, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2017a, 2017b; dentre outros), bem como os trabalhos dos pesquisadores da área de formação de professores de LE (LEFFA, 2008; MONTEIRO, 2011; PAIVA, 2003, 2005b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, 2012) podemos observar que a separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo tem sido recorrente ao longo dos anos e, conforme discutido por Gimenez e Cristovão (2004), precisa ser revista.

Conforme já mencionamos os Cursos de Licenciatura em Letras são responsáveis por formar, dentre outros profissionais, aqueles que atuam com o ensino de LI para crianças (BRASIL, 2010), entretanto, parecem ser raros os cursos que formam docentes para atuarem nesse contexto, conforme também discutido por Cristovão e Gamero (2009, p. 238), que, após fazerem um levantamento da matriz curricular dos Curso de Letras, Pedagogia e de cursos de especialização oferecidos no Estado do Paraná, afirmam que "estamos muito distantes de uma preparação adequada de nossos professores".

A falta de formação, em nível superior, de professores de LEs para atuarem especificamente nos anos iniciais da Educação Básica chama a atenção de pesquisadores da área. O estudo realizado por Tonelli e Cristovão (2010), do qual participaram 11 graduandos do Curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná, matriculados em uma disciplina eletiva, cujo objetivo era proporcionar o contato com conhecimentos teóricos e com atividades práticas voltadas ao ensino de LE para crianças, retrata a importância da formação específica dos professores de LE para a EI e EF I. De acordo com as autoras, o fato

de as 20 vagas ofertadas terem se esgotado rapidamente, sendo necessária a organização de uma lista de espera, comprova não só a lacuna na formação inicial, como também o interesse dos graduandos em Letras pela área.

Os dados coletados pelas autoras mostram que todos os discentes que participaram da pesquisa consideram que a disciplina eletiva contribuiu para sua formação acadêmica e que discussões teóricas são importantes, pois a ação docente, em qualquer contexto, deve estar embasada em teorias e pesquisas. Além disso, todos os participantes afirmam a importância de se inserir uma disciplina sobre o ensino de LE para crianças na matriz curricular do Curso de Letras, apontando, portanto, a necessidade de reformulá-los, conforme também discutido por outras autoras (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Ao analisar os dados, Tonelli e Cristovão (2010) questionam se os currículos dos Cursos de Letras vão ao encontro das necessidades dos alunos. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001a, p. 29) afirmam que consideram "os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional", bem como que concebem a Universidade "como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade", o que, na prática, parece não estar ocorrendo de forma satisfatória. Nesse sentido, de acordo com Figueira (2008, p. 60):

Cabe-nos nesse momento refletir sobre o papel das instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores que estão tornando habilitados seus discentes sem a preparação necessária para trabalhar com as diferentes faixas etárias.

Importante observar que Figueira (2008) não se limita a apontar problemas na formação de professores de LEs para crianças e, de fato, conforme discutido por Basso (2008, p. 115), "a formação inicial não consegue suprir todas as áreas necessárias a um bom profissional". Nesse sentido, a nosso ver, uma reforma nos currículos dos Cursos de Letras implicaria, mais do que na inclusão de disciplinas específicas acerca do ensino de LE para crianças, na criação de espaços para a discussão de problemas da prática, de forma que estes possam direcionar a escolha dos conteúdos que, para serem relevantes, devem "propiciar uma vivência

pedagógica em sintonia com a realidade educacional", assim como asseveram Gimenez e Cristovão (2004, p. 91). As autoras, em conformidade com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), consideram que "a prática deve permear todo o curso de licenciatura e estar presente desde o início" (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 91), bem como defendem uma articulação mais eficiente entre os membros da universidade, da escola e da comunidade, o que nos remete às colocações de Nóvoa (2017) acerca da necessidade de se construir um novo lugar institucional de formação docente.

Dentre as pesquisas que apresentamos no quadro 1 sobre a formação de professores de LI para crianças, o trabalho de Rampim (2010), que se propõe a investigar o perfil do professor e o processo de ensino-aprendizagem de LE no EF I, relata que, no contexto investigado, as aulas de LE para crianças eram, em geral, ministradas por graduados em Cursos de Letras que não haviam recebido nenhuma formação específica para atuar no EF I e que, nesse sentido, planejavam suas aulas com base nas proposições de materiais didáticos. A partir dos dados coletados e analisados, Rampim (2010) conclui que as práticas docentes se embasavam na abordagem tradicional de ensino de línguas, tendo em vista, dentre outras posturas observadas, a grande preocupação dos participantes da pesquisa com a transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas e o fato de os alunos não utilizarem a língua socialmente, ficando as práticas de linguagem restritas ao trabalho com palavras soltas, com o objetivo de revisar o vocabulário estudado.

Assim como discutido por Borges (2004), os participantes da pesquisa realizada por Tutida (2016) consideram tanto o Estágio Supervisionado como a Prática de Ensino como momentos cruciais de sua formação inicial nos Cursos de Letras e, conforme pudemos observar, o contato dos licenciandos em Letras com o ensino de LEs para crianças ocorre, muitas vezes, durante essas disciplinas (LIMA; MARGONARI, 2010; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009). Para Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017, p. 134), é durante o Estágio Supervisionado que os graduandos têm a oportunidade de "vivenciar práticas não exploradas ao longo do curso", já que, a nosso ver, o Estágio Supervisionado se constitui como a primeira experiência formal de ensino, planejada e sistematizada, nos Cursos de Licenciatura. Além disso, consideramos que seja fundamental que, na Prática de Ensino, os graduandos tenham a possibilidade de rever e ressignificar sua prática.

Santos (2009) sugere que os Estágios Supervisionados possibilitem a aproximação dos graduandos com a sala de aula de LE para crianças e, no mesmo sentido, Gimenez e Cristovão (2004) sugerem a criação de comunidades de prática em que os alunos do Curso de Letras possam ter contato com os professores em exercício, mediados por formadores. A criação de comunidades de prática reforça a ideia de que a profissão docente está evoluindo "de uma matriz individual para uma matriz colectiva" (NÓVOA, 2017, p. 1123), entretanto, ao invés de utilizar o termo comunidades de prática, Nóvoa (2017) opta pelo conceito de "comunidades profissionais docentes", visão da qual compartilhamos, e explica que prefere:

[...] recorrer ao conceito de "comunidades profissionais docentes" para marcar as ideias de **comunidade** (o trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema), de **profissional** (trata-se de estruturar uma comunidade de profissionais e não um grupo livre de discussão ou de intervenção) e de **docente** (isto é, abrangendo as diversas facetas da profissão e do trabalho escolar e pedagógico). Nóvoa (2017, p. 1123, grifo do autor)

O contato de estudantes de Cursos de Letras com o ensino de LI para crianças também parece ocorrer por meio de Cursos de Extensão, como podemos observar nos trabalhos de Wolffowitz-Sanchez (2009) e Schweikart (2016). Para investigar a formação de professores de LI para a EI bilíngue, Wolffowitz-Sánchez (2009) realiza seu estudo em um projeto de extensão que tem como objetivo levar para instituições públicas uma concepção de educação bilíngue segundo a qual "a língua inglesa é objeto e instrumento de mediação do conhecimento, das interações e das relações por meio das quais ocorre a formação e o desenvolvimento global da criança" (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009, p. 3). A autora conclui que a formação desenvolvida com os professores possibilitou a participação ativa e colaborativa no que se refere à produção de conhecimentos para esse contexto específico, bem como constitui-se como um espaço formativo crítico e colaborativo. Importante notar que, ao longo da formação, a pesquisadora observa uma mudança nos papéis dos participantes: enquanto as alunas-professoras e a professora-aluna, ao se apropriarem de práticas e significados partilhados no grupo, assumiram uma participação mais central, a professora-formadora passou a ter uma participação mais periférica (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009).

Já o trabalho de Schweikart (2016) investiga conflitos e contradições que emergiram em um Curso de Extensão para o uso de ferramentas tecnológicas em oficinas de LI para crianças. De acordo com a autora, os momentos de contradição e conflito contribuíram para que o professor em formação pudesse analisar, de forma reflexiva, o contexto local no qual estavam atuando. Além disso, os participantes integraram às novas tecnologias ao ensino de LI para crianças, propiciando momentos de interação com a língua-alvo e com as ferramentas tecnológicas. A autora salienta que as discussões e reflexões contribuíram não só para a formação inicial dos professores, mas também para a formação continuada do formador.

Não há dúvidas entre os pesquisadores que o ensino de LE na infância, assim como em outros contextos, deva ser conduzido por profissionais "bem formados e preparados, que apresentem as competências esperadas para atuarem de forma satisfatória nessa área do conhecimento" (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 67). Entretanto, para definir o que seria um professor bem formado, é preciso compreender qual é o papel do professor de LI para crianças que o diferencia dos professores que atuam com alunos de outras faixas etárias.

Com o objetivo de identificar a realidade da EI bilíngue no município de São Paulo, Fávaro (2009) traçou o perfil de quatro profissionais que atuam nesse contexto. De acordo com a autora, foi possível identificar a ocorrência de aspectos sociointeracionistas no que se refere ao papel do professor de LI para crianças:

Esses aspectos permitem identificar que o papel do professor é o de interagir com o aluno, a fim de promover situações para que este possa externalizar seus conhecimentos, por meio do diálogo, da troca de informações, de situações de cooperação e de resolução de conflitos. (FÁVARO, 2009, p. 154)

De acordo com a autora, o professor de LI para crianças também procura promover a interação entre os alunos, a fim de que possam construir novas aprendizagens em conjunto. Além disso, também é papel do professor que atua nesse contexto mediar o conhecimento, utilizando recursos diversos para que os alunos aproveitem ao máximo as oportunidades educativas vivenciadas. Fávaro (2009, p.q 160) também considera que:

[...] o papel do professor é também considerar o conhecimento prévio de seus alunos e ouvir aquilo que já sabem como pistas para o

planejamento das atividades escolares, sempre buscando realizar intervenções para ampliar o repertório de saberes para que seus alunos possam agir no mundo de modo crítico.

No mesmo sentido, em seu estudo, Santos (2009) apresenta algumas das funções dos professores de LI do EF I público. Segundo a autora, na visão das docentes que participaram de sua pesquisa, cabe ao professor de LI que atua nesse contexto: gostar de crianças, dosar conteúdos, cativar e conhecer o aluno, propor um ensino de qualidade, falar primeiro na língua materna e depois em inglês, alfabetizar os alunos na língua-alvo, dedicar maior atenção aos alunos, compreender o tempo que os alunos precisam para aprender, incentivar os alunos para que eles gostem da disciplina e proporcionar momentos de interação entre os alunos por meio de diferentes atividades e metodologias.

Com base em autores que tratam do processo de ensino-aprendizagem de LEs para crianças (MOON, 2005; RINALDI, 2006), Tutida (2016) também apresenta os papéis dos professores de LI para crianças. De acordo com a autora, o professor que atua nesse contexto desempenha o papel de mediador da aprendizagem dos alunos e tem a LI "como objeto de ensino, mas também como instrumento psicológico simbólico que medeia o ensino" (TUTIDA, 2016, p. 80). Além disso, a autora reconhece que os professores de LI para crianças:

"[...] desempenham papéis similares àqueles de outras faixas etárias, como: revisar conteúdos anteriores; ter clareza e adaptar seus turnos de fala para seus alunos; designar alunos para participarem das aulas; propor perguntas estimulantes, entre outros [...]".

É considerando essa grande variedade de papéis que a autora considera importante compreender os saberes específicos dos professores de LI para crianças, conforme apresentamos na seção 2.1.1.

De acordo com Santos (2011) a habilitação em LE é indispensável para que o ensino de LI para crianças atinja resultados satisfatórios. A autora ressalta que a formação docente deve oferecer embasamento teórico-metodológico e sociocultural que permita aos futuros professores compreenderem o que é linguagem e ensino-aprendizagem. A nosso ver, também é importante que os Cursos de Letras atentem para a educação linguística dos futuros professores, também numa perspectiva crítica, cidadã e transformadora (ROCHA, 2018). Considerar a língua como prática e

processo, e não simplesmente como algo que pode ser possuído e dominado, pode ajudar a focalizar os sentidos, as vozes e os discursos presentes nas diferentes práticas de linguagem, sem desconsiderar a estrutura linguística (ROCHA, 2018). Ao tratar do ensino de LEs na infância, Rocha (2018, p. 146) afirma que:

O distanciamento de uma abordagem de natureza descritiva em relação à língua/linguagem, em favor de uma abordagem focada nos processos e práticas de significação, possibilitará uma articulação mais equânime dos diferentes repertórios e letramentos vivenciados pelos alunos dentro e fora dos espaços escolares.

Entendemos que, para adotar uma orientação translíngue em suas práticas, é desejável que os professores tenham contato com experiências dessa natureza. A nosso ver, os Cursos de Licenciatura em Letras apresentam-se como um momento propício não só para vivenciar uma educação linguística crítica, com enfoque em práticas translíngues e transculturais, como também para refletir acerca de possíveis influências dessas perspectivas nas aulas de LEs nos anos iniciais da Educação Básica, no sentido de permitir com que os alunos ampliem seus olhares e problematizem a forma como o mundo tem sido construído e vivido (ROCHA, 2018).

Entendemos que a falta de formação específica para professores de LI para crianças em nível superior é fato, conforme discutido nas pesquisas mencionadas neste item. Entendemos, ainda, que a ausência de disciplinas a respeito do ensino de LEs na EI e no EF II nos Cursos de Licenciatura em Letras se deve, dentre outras questões, há inexistência de regulamentação da oferta dessa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, mais do que reforçar a lacuna na formação do docente que atua nesses níveis de ensino, considerando a dificuldade de um único curso formar profissionais que atendam demandas tão variadas, defendemos que uma formação mais voltada para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica seja respaldada por oportunidades de participação em processos de desenvolvimento profissional que, embasados em uma perspectiva colaborativa de formação docente, considerem a escola como lócus privilegiado para a formação de professores e para a construção de conhecimentos profissionais relativos à docência (ALARÇÃO, 2001; LIBÂNEO, 2009; MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2001, 2009; TARDIF, 2013b; dentre outros).

Nesse sentido, no item a seguir, tratamos da formação continuada de professores de LI para crianças, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

### 2.1.3 A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores no Brasil.

Tardif (2013a) também aponta a atualização constante como um dos elementos essenciais para a profissionalização, o que nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional.

Dada a importância do desenvolvimento profissional docente para a profissionalização do ensino, faz-se importante defini-lo e compreender como ele ocorre na realidade brasileira. Muitas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente realizadas em nosso país se baseiam nos trabalhos de Marcelo García e de Oliveira-Formosinho, conforme apontado por Hobold (2018). Nesse sentido, iniciamos nossa reflexão acerca do conceito a partir dos estudos desses autores.

De acordo com Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional de professores tem sido uma preocupação constante de pesquisadores nas últimas décadas. O autor considera que as mudanças sociais influenciam a escola e o trabalho do professor, de forma que, assim como os demais profissionais, os docentes devem se convencer "da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar sua competência profissional e pessoal" (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 8). No mesmo sentido Oliveira-Formosinho (2009, p. 222) menciona que:

Os fenómenos modernos da massificação escolar e da rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenómeno pós-moderno da construção de uma economia global mundializada, de uma sociedade de informação e de sociedades multiculturais promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente [...].

Vários termos - como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua<sup>31</sup>, reciclagem, dentre outros - são utilizados como sinônimos de desenvolvimento profissional<sup>32</sup> (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009). Entretanto, para

---

<sup>31</sup> O termo formação contínua, mais utilizado em Portugal, é conhecido no Brasil como formação continuada (HOBOLD, 2018). Como alguns textos que embasam este trabalho foram publicados por editoras portuguesas, utilizaremos o termo formação contínua nas citações diretas e o termo formação continuada nas citações indiretas.

<sup>32</sup> Para compreender as diferenças entre os diferentes termos, consultar Marcelo García (1999).

Marcelo García (1999, 2009), o conceito de "desenvolvimento profissional" é o mais adequado para reforçar a figura do professor como um profissional do ensino. O autor explica que o conceito "desenvolvimento" sugere evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e continuada dos professores.

Após analisar variadas definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, formuladas por estudiosos renomados, Marcelo García (2009, p. 10) considera que:

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O autor afirma que o conceito de desenvolvimento profissional sofreu algumas modificações nas últimas décadas e que, nos últimos tempos, tem sido compreendido como "um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente" (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). Além disso, Marcelo García (2009, p. 7) destaca o papel da identidade profissional no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Assim como Marcelo García, Oliveira-Formosinho (2009) também apresenta uma variedade de termos que são comumente utilizados como se tivessem o mesmo sentido e salienta as diferenças entre os conceitos de formação continuada e

desenvolvimento profissional docente. De acordo com a autora, embora muitos autores considerem a formação continuada como um "subsistema, uma componente do desenvolvimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225), esses processos não são equivalentes:

Enquanto o conceito de formação contínua de professores põe o acento nos professores, o conceito de desenvolvimento profissional é explícito em que a centragem nas práticas não represente a centragem nas preocupações mais imediatas dos professores, mas sim nas suas preocupações profissionais, nas quais estão indissociavelmente incluídas o sucesso educativo dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 272)

A autora explica que a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores apresentam preocupações e enfoques distintos. Enquanto o primeiro focaliza as instituições, agentes, modalidades e os aspectos organizacionais da formação, o segundo preocupa-se com os processos, os conteúdos aprendidos, os contextos de aprendizagem e o impacto nas aprendizagens de alunos e professores. Feitas essas colocações, a autora conclui:

Definimos, assim, **desenvolvimento profissional** como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226, grifo da autora)

Apesar de diferenciar a formação continuada do desenvolvimento profissional de professores, Oliveira-Formosinho (2009) reconhece que a tentativa atual de centrar a formação continuada na escola e nos professores a aproxima das preocupações dos processos de desenvolvimento profissional de forma que pretende-se que a formação continuada seja "um instrumento real de desenvolvimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 263). A autora considera que:

A formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de

educação ao longo da vida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268)

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), a formação centrada na escola valoriza o saber da experiência, considera que não é possível mudar o professor sem que se modifique o local onde eles atuam, reconhece que os processos de formação, desenvolvimento e inovação devem resultar em mudanças concretas nas escolas, bem como implica na necessidade de avaliar os benefícios da formação para os alunos, aproximando-se, ainda mais, da proposta de desenvolvimento profissional.

Marcelo García (2009) também considera que a formação docente deve estar relacionada à escola, bem como ao currículo e suas inovações, ao ensino e à profissionalidade docente, e ressalta que o desenvolvimento profissional parece ser o único elemento capaz de integrar esses elementos que, há tempos, vêm se ignorando mutuamente.

No que se refere ao primeiro elemento, o autor enfatiza que o desenvolvimento profissional docente e o aperfeiçoamento da escola são faces de uma mesma moeda. Entretanto, mesmo sendo a escola a unidade básica para melhorar o ensino, o autor observa que, na prática "as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141).

Com relação ao segundo aspecto, o autor considera que o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento e a inovação curricular dependem das concepções que se tem "de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142). Analisando o trabalho de Marcelo García (1999), Hobold (2018, p. 4) conclui que:

O espaço de decisão que se dá ao professor para operacionalizar e pensar o currículo, se por meio de materiais didáticos prontos, apostilas, por exemplo, ou de forma que se possa criar, elaborar, decidir com os colegas de profissão sobre os encaminhamentos das práticas escolares são fundamentais para o desenvolvimento dos professores.

Uma vez que o desenvolvimento profissional docente, em geral, objetiva aperfeiçoar as competências de ensino do professor, Marcelo García (1999)

considera que a relação entre desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento do ensino é mais comum. Nas palavras do autor:

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144)

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a análise da prática de ensino acaba sendo uma estratégia formativa apropriada nas atividades de desenvolvimento profissional docente, nas quais os formadores assumem papel de colaboradores.

Por fim, o autor trata da profissionalidade docente que entende o professor "como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende", ressaltando a "importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária da formação de professores" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 145). Considerando que o ensino como profissão é fortemente marcado pela burocratização, proletarização, pela intensificação do trabalho dos professores e pelo isolamento dos docentes, o autor afirma que o desenvolvimento profissional dos professores deve melhorar suas condições de trabalho, favorecendo sua autonomia e capacidade de ação, tanto individual quanto coletivamente, de forma que eles assumam maior responsabilidade profissional e que as decisões não sejam tomadas majoritariamente por pessoas de fora da escola.

Marcelo García (1999) também trata da planificação e da avaliação dos processos de desenvolvimento profissional de professores e, assim como Imbernón (2011), considera que é preciso ouvir os envolvidos nos momentos de planificação, execução e avaliação dos resultados. Considerando o desenvolvimento profissional como um processo centrado na escola, Marcelo García (1999) afirma que a planificação deve iniciar somente após as necessidades de formação serem diagnosticadas. A fase de planificação é complexa e, de acordo com o autor, deve se aproximar de modelos colaborativos que levem em consideração a opinião dos professores acerca de como devem ser as atividades de formação. Nas palavras do autor, é preciso:

[...] ter em conta as experiências, vivências e o conhecimento prático que os professores trazem para a situação de formação, e ainda a necessidade de orientação prática dos conteúdos de tal formação. Além do mais, existe também a necessidade de implicar os professores no processo de planificação do desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 207)

No que se refere à avaliação dos programas de desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (1999) considera que, apesar de ser uma atividade complexa, que demanda, preferencialmente, a recolha de informações nas diferentes fases do processo, a avaliação é importante, pois é preciso conhecer a qualidade dos programas, analisar seu custo-benefício, melhorá-los enquanto ainda estão em desenvolvimento, bem como responsabilizar os professores pelo próprio processo de formação. Além disso, o autor ressalta que, também no que se refere aos programas de desenvolvimento profissional docente, há dois tipos de avaliação: a somativa e a formativa. Enquanto no primeiro caso a avaliação ocorre somente no final, fornecendo informações acerca do processo quando não é mais possível retroalimentá-lo, no segundo, ela ocorre ao longo de todo o processo com o objetivo de fornecer informações úteis para melhorá-lo. No mesmo sentido, quando trata da avaliação, Imbernon (2011, p. 18) afirma que:

Essa é uma tarefa complexa, mas imprescindível para a legitimação das práticas formativas. Contudo, é fundamental levar em conta a necessidade de esperar o tempo suficiente para que as mudanças se concretizem. Nesse sentido, avaliar requer entender que um processo dessa natureza vai provocar transformações a longo prazo nas atitudes e nas condutas dos participantes.

De maneira geral, o desenvolvimento profissional de professores busca promover mudanças que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Entretanto, é preciso considerar que, os professores possuem crenças<sup>33</sup> que afetam diretamente a forma como interpretam suas experiências de formação, bem como o valor que lhes atribuem (MARCELO GARCÍA, 2009). Segundo o autor:

A investigação que se tem feito sobre os sistemas de crenças tem tido grande importância, porque tem apontado explicações sobre o

---

<sup>33</sup> Baseado em (Richardson, 1996), Marcelo García (2009) entende o conceito de crenças como sendo as premissas de uma pessoa acerca do que consideram verdadeiro. Vale salientar que, de acordo com o autor, as crenças influenciam tanto a aprendizagem dos professores como os processos de mudança que podem iniciar.

porquê de muitas acções de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. Portanto, se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 15-16)

Para Imbernón (2011, p. 17), os professores só mudam suas crenças e atitudes quando percebem "possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem". De acordo com o autor, quando os professores percebem benefícios para a aprendizagem dos alunos e para sua prática docente, passam a conceber a formação como um ganho individual e coletivo e não como uma "agressão externa".

No Brasil, parece haver uma forte ligação entre os conceitos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores. No que concerne o primeiro termo, a LDB de 1996 prevê, em seu inciso V do Artigo 13, que os docentes devem participar integralmente dos períodos dedicados ao seu desenvolvimento profissional. Entretanto, não fica claro no documento o que se entende por desenvolvimento profissional e como a participação dos professores nesse processo será garantida.

Já os Referenciais para formação de professores, publicados três anos mais tarde, além de definirem o conceito, ressaltam a importância da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 1999).

De acordo com o documento, a formação inicial de alto nível é fundamental para o processo de profissionalização, conforme discutido por pesquisadores da área (TARDIF, 2013a). O documento salienta que a profissionalização do ensino não se refere apenas à elevação da qualidade e da formação profissional dos docentes, às questões salariais - que podem dificultar o investimento pessoal no desenvolvimento profissional, contribuindo para a desprofissionalização do ensino - e às condições de trabalho, mas, também, à valorização da profissão e à reestruturação da própria carreira do magistério.

Entretanto, considera que nenhuma formação inicial<sup>34</sup> pode garantir o desenvolvimento profissional dos docentes (BRASIL, 1999). Mesmo as formações

---

<sup>34</sup> Nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999), a formação inicial entendida como o período de aprendizado dos futuros professores.

em nível superior apresentam limitações (MAUÉS, 2003), que podem ser minimizadas, segundo o documento, por meio da realização de um trabalho mais articulado entre as instituições formadoras e as escolas, que aproxime teoria e prática, conforme também discutido por Mizukami (2013).

Sendo assim, conclui-se que a formação continuada e permanente é indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1999). De acordo com o documento, a formação continuada<sup>35</sup> recebeu diferentes denominações e intensificou-se no Brasil a partir da década de 80.

No mesmo sentido, Gatti (2008, p. 58) afirma que, no final do século XX, intensificou-se a ideia da "educação continuada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais", tendo em vista a necessidade de atualização constante nas mais diversas áreas, frente às rápidas mudanças que vivenciamos na sociedade atual.

No âmbito educacional, não foi diferente. De acordo com Gatti (2008) e Gatti e Barreto (2009), a publicação da LDB (BRASIL, 1996) reflete um momento de debates acerca da importância da formação continuada, que é contemplada em vários de seus artigos. No inciso II do Artigo 67, por exemplo, o aperfeiçoamento profissional continuado é considerado uma obrigação dos poderes públicos, sendo prevista, inclusive, licença remunerada para esse fim. Além disso, a lei prevê, em seu Artigo 80, o incentivo ao desenvolvimento de programas de formação continuada por parte do Poder Público, bem como estabelece, no Artigo 87, §3º, inciso III, que é dever de cada município desenvolver programas de "capacitação" para todos os professores em exercício. Já no Artigo 40, a LDB de 1996 concebe a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

Conforme podemos observar nos levantamentos realizados por André et al. (1999), Carvalho e Simões (2002), André (2006) e Gatti e Barreto (2009), o interesse pela formação continuada de professores no Brasil aumentou nos últimos anos. Apesar do número reduzido de teses e dissertações sobre formação continuada de professores defendidos no período de 1990 a 1996, André et al. (1999, p. 303) consideram que os trabalhos são expressivos "do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos

---

<sup>35</sup> De acordo com os Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999), a formação continuada é definida como a formação dos docentes que já se encontram em exercício.

variados, meios e materiais de ensino diversificados". No que se refere aos artigos publicados em periódicos entre 1990 e 1997, Carvalho e Simões (2002) observam que a maioria dos pesquisadores já concebiam a formação continuada como um processo e refutavam a visão de treinamento dos professores. André et al. (1999, p. 305) afirmam que:

O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Com relação aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998, prevalecia a concepção de formação continuada como formação em serviço, de forma que se enfatizava o papel do professor como um profissional que reflete acerca da própria prática para buscar novas formas de realizar o trabalho pedagógico (ANDRÉ et al., 1999). Nessa perspectiva, comprehende-se que a formação docente deve ocorrer, de preferência, na escola, e que se estender por toda a carreira (ANDRÉ et al., 1999).

O estudo de André (2006) relata um aumento no número de pesquisas realizadas sobre formação continuada de professores no Brasil, assim como o levantamento mais recente, realizado por Gatti e Barreto (2009), que mostra que o interesse dos pesquisadores pelo tema continua crescendo. Nesse momento, de acordo com as autoras:

Uma das tópicas presentes nos trabalhos acadêmicos é o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Alguns estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática bem-sucedida em sala de aula, enquanto outros, raros, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 209)

O termo formação continuada de professores abrange atividades de naturezas diversas, que variam desde formas mais estruturadas e formalizadas, como cursos realizados ao término da formação inicial ou após o ingresso na profissão, até iniciativas menos formais, como as partilhas com outros professores da escola, grupos de estudo e reflexão, dentre outros, que visam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, embora a formação continuada tenha assumido diferentes formas, dependendo de seus objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidade de oferta, parecem prevalecer eventos pontuais como cursos, oficinas, seminários e palestras (BRASIL, 1999), o que pode ser preocupante:

Em ações extensivas e pontuais não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. (BRASIL, 1999, p. 47)

O referido problema parece ser ainda recorrente em nosso país. Gatti (2008) e Gatti e Barreto (2009) ressaltam que muitos cursos de formação continuada de professores no Brasil, ao invés de possibilitarem aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, têm um caráter compensatório e limitam-se a suprir lacunas de uma formação inicial precária, que não forma adequadamente os futuros professores para o exercício da profissão. Segundo Gatti (2008, p. 58)

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Os Referenciais (BRASIL, 1999) esclarecem que as dificuldades no campo da formação continuada se devem a um conjunto de circunstâncias e escolhas político-administrativas, organizativas e metodológicas. As principais críticas aos processos de formação continuada no Brasil na época eram que:

- \* cada nova política, projeto ou programa parte da "estaca zero", desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
- \* não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- \* é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação - supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- \* não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- \* destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- \* não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- \* organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- \* realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- \* é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- \* utiliza dispositivos de motivação "externa" - pontuação, progressão na carreira, certificados... - que, sem dúvida, são importantes, mas não podem "estar no lugar" do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos. (BRASIL, 1999, p. 44)

Apesar desses problemas, os Referenciais (BRASIL, 1999) consideram a formação continuada como parte integrante de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, entende-se que a formação continuada não deve se limitar a suprir as falhas da formação inicial dos professores, ocorrendo esporadicamente, mas deve integrar o exercício profissional dos professores e:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematiza os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70)

Além disso, considera-se que a formação continuada pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, entretanto, deve sempre repercutir nas práticas docentes:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho. (BRASIL, 1999, p. 71)

Partindo da compreensão que a formação continuada deve responder às necessidades do sistema de ensino e às demandas dos professores nas escolas, os Referencias propõem que:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p. 131)

Nesse sentido, com o intuito de orientar a formulação de currículos e programas de formação, os Referencias (BRASIL, 1999) sugerem, resumidamente, que:

1. Sejam garantidos espaços e tempos na rotina de trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos na escola, para que eles desenvolvam a análise sistemática das práticas, estudos, partilha de experiências, registro do trabalho, discussão acerca das observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas, dentre outros.
2. Seja previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes, envolvendo reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico, professores formadores das escolas, técnicos das secretarias e os formadores de sua formação inicial.

3. A formação continuada seja definida a partir da análise da realidade na qual pretende-se incidir; da avaliação das formações anteriores; e das novas demandas.

4. A organização da formação (escolha da modalidade, dos formadores, definição do tempo e infraestrutura necessária, quantidade de professores participantes, etc.) deve ser feita com base nos objetivos que se pretende atingir, dos conteúdos que se pretende trabalhar, na metodologia e recursos didáticos a serem utilizados, nos instrumentos de avaliação, entre outros.

5. O número de participantes de uma formação deve ser definido a partir da finalidade e da metodologia adotada.

6. As formações devem envolver tanto ações internas às escolas como ações que reúnam professores de várias escolas.

7. As formações devem incluir observação, análise e discussão do trabalho de outros professores, exposição de trabalhos desenvolvidos, análise das produções dos alunos, bem como criação e vivência de situações didáticas planejadas intencionalmente, que possam ser posteriormente analisadas, possibilitando que os professores reelaborem o que já sabem e fazem.

8. Devem ser registrados tanto pelos próprios professores como por observadores, por meio de relatos escritos, vídeos, gravações, etc.

9. Os formadores devem observar a atuação dos professores a fim de conhecer seu processo de aprendizagem e fazer as adequações necessárias na formação.

10. Os conteúdos de um programa de formação devem ser flexíveis, adequando-se às necessidades percebidas ao longo do trabalho, mas sem perder de vista os objetivos definidos no início.

11. As formações continuadas devem garantir a ampliação do horizonte cultural e profissional dos docentes, bem como o seu desenvolvimento pessoal.

12. Os professores devem atualizar-se em relação às leis e políticas educacionais, assim como discuti-las criticamente, posicionando-se em relação a elas.

13. A avaliação dos programas de formação continuada deve ser criteriosa para que seus resultados sejam utilizados tanto na reformulação das práticas dos formadores quanto dos docentes.

Essas orientações apontam para uma concepção de formação continuada atrelada ao conceito de desenvolvimento profissional. Considerando que o trabalho educativo exige um movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimentos e de competências profissionais que se prolongue ao longo da carreira docente, a formação docente é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é considerado como um direito de todos os professores.

Em suma, sendo definido como "um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva" (BRASIL, 1999, p. 66), que envolve a formação inicial e a formação continuada de forma articulada e que pode ocorrer tanto dentro como fora das escolas, o desenvolvimento profissional dos professores exige que eles assumam a responsabilidade por sua formação, que a formação os ensine a aprender, e que as escolas ofereçam condições para que os professores continuem aprendendo.

Os Referenciais (BRASIL, 1999) também salientam a relevância das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a importância de se relacionar o desenvolvimento profissional com a progressão na carreira e de se realizar avaliações internas e externas que orientem o processo, tendo em vista que a avaliação é "o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações, as dificuldades", analisando a "aprendizagem dos professores de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação" (BRASIL, 1999, p. 117).

Os termos desenvolvimento profissional e formação continuada também aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001a, p. 31). As diretrizes estabelecem que o graduado em Letras "deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional". Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), prevê no inciso VI de seu Artigo 6º, que os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente devem considerar "as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional". Entretanto, nenhum dos

documentos deixa claro o que se entende por desenvolvimento profissional e por formação continuada, nem como esses processos devem ocorrer na prática.

Uma definição mais consistente para os conceitos aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). De acordo com o documento, a formação continuada de professores decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional, que deve considerar:

- I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 34)

Nesse sentido, a formação continuada deve estar embasada na reflexão crítica sobre as práticas educacionais e o exercício profissional docente, bem como na construção identitária dos professores (BRASIL, 2015). Além disso:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2015)

Ao considerar que a formação continuada deva estar atrelada às instituições de ensino da Educação Básica, a concepção de formação continuada adotada no documento remete à concepção de formação centrada na escola, discutida por Oliveira-Formosinho (2009).

Outros autores também destacam a escola como sendo um local privilegiado para o desenvolvimento profissional e para a construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (ALARÇÃO, 2001; LIBÂNEO, 2009; MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2001, 2009). De acordo com Mizukami (2013, p. 23):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência [...].

Libâneo e Pimenta (1999) também salientam a importância de se investir no desenvolvimento profissional docente, entendido como um processo que envolve a formação inicial e continuada articuladas à valorização identitária e profissional dos professores, conforme também discutido por Marcel García (2009). Os autores consideram que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260-261)

Em seu texto, Libâneo e Pimenta (1999) sugerem a criação de um Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores que, integrado à estrutura organizacional das faculdades de educação, destine-se à formação e preparação profissional de professores para a Educação Básica. Além disso, esses centros visam desenvolver a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes em colaboração com outras instituições, bem como pesquisas na área e a preparação profissional de professores do Ensino Superior (LIBÂNEO;

PIMENTA, 1999). De acordo com os autores, a proposta do Centro avança na discussão sobre formação de professores e seus objetivos "configuram um projeto pedagógico próprio para a formação e o desenvolvimento profissional de professores" (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 263).

Com base nos documentos oficiais, podemos afirmar que a legislação brasileira prevê a participação dos docentes em processos de desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996). Além disso, a formação continuada aparece sempre como integrante do desenvolvimento profissional docente e, além de definir ambos os termos (BRASIL, 1999, 2015), são propostas ações para a organização curricular e de ações de formativas pautadas no desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1999).

Entretanto, na prática, muitos são os problemas relativos à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores. No Brasil, assim como em muitos países da América Latina, não há um sistema articulado de formação inicial e continuada de professores, gerando descompasso das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, e, consequentemente, aumento das práticas compensatórias de formação em serviço; grande diversidade na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação, dentre outros (BRASIL, 1999).

Considerando a formação docente como um processo longo, que se estende por toda a carreira docente e que articula formação inicial e continuada visando o crescimento profissional dos professores e a melhoria do ensino, entendemos que seja fundamental propiciar momentos formativos para que os professores de LI que atuam na EI e EF I sem terem recebido formação específica em nível superior para atuar com crianças, possam, a partir de suas experiências em sala de aula, compreender a natureza do trabalho que realizam, justificar seus sucessos e insucessos, bem como pensar em formas de torná-lo mais efetivo.

Vale salientar que entendemos a formação continuada de professores como um processo crítico-reflexivo, integrante do desenvolvimento profissional, que deve ser centrado na prática docente, ter a escola como lócus de formação e ocorrer ao longo da carreira profissional, aproximando-se do conceito de desenvolvimento profissional. Mais do que suprir lacunas da formação inicial nos Cursos de Licenciatura em Letras, consideramos que, ao observarem e analisarem a própria prática nas aulas de LI para crianças, bem como ao partilhar suas experiências, os

professores podem definir com mais clareza os objetivos do ensino da LI no EF I, organizar o próprio trabalho de forma mais eficiente, planejar as aulas com mais segurança, buscar justificar as razões de seus sucessos e insucessos, além contribuir para o desenvolvimento docente de seus pares.

Sabemos que a participação em programas de desenvolvimento profissional pode não causar os impactos esperados nos professores e em suas práticas, conforme discutido por Marcelo García (2009) e relatado no trabalho de Santos (2009), mas acreditamos que tais iniciativas, se bem planejadas e conduzidas, podem incitar os professores a se tornarem mais autônomos, bem como a refletirem acerca do trabalho que realizam em sala de aula.

#### *2.1.3.1 A formação de professores de Língua Inglesa para crianças na perspectiva do desenvolvimento profissional*

A falta de formação específica para os professores de LI da EI e EF I nos Cursos de Licenciatura em Letras faz com que muitos deles procurem por formação continuada que ajude a compreender como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem, bem como aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LEs na infância, conforme discutido por Santos (2009).

A autora comprehende a formação continuada, como integrante do processo de desenvolvimento profissional e explica que:

Tal processo veicula a ideia de um percurso profissional, cuja trajetória não é linear (FI + exercício da profissão + FC), mas evolutiva em um continuum de experiências marcadas por fatores diversos, como sociais, políticos, pessoais e familiares que atuam como influências facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão. (SANTOS, 2011, p. 225-226)

Assim como discutido nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999) e nos trabalhos de Gatti (2008) e Gatti e Barretos (2009), Santos (2011) salienta que a formação continuada não deve se limitar à oferta de cursos de atualização que preencham as lacunas da formação inicial dos professores. Além disso, a autora considera que a mesma só faz sentido se partir da necessidade dos professores, conforme também ressaltam os Referenciais (BRASIL, 1999) e pesquisas que tratam da formação de professores de LI para crianças (LEMES,

2014; MACIEL, 2014; MORETTI, 2014; PAULINO, 2016; SANTOS, 2009; SHIMOURA, 2005; dentre outros).

No trabalho realizado por Shimoura (2005), o objetivo da autora era investigar como se constitui o trabalho do formador de professores de LI para crianças, bem como promover um espaço de construção de conhecimentos teórico-práticos, no qual os professores pudessem elaborar o planejamento das aulas conjuntamente, levando em consideração os interesses dos alunos. A autora nos conta, conforme já mencionamos anteriormente, que, no contexto investigado, eram adotados livros didáticos que enfatizavam a memorização de vocábulos na LI. Como os professores executavam planejamentos de aula elaborados por um especialista, tinham pouca autonomia e "não tinham oportunidade de ir além do livro, de vê-lo como um ponto de apoio e/ou partida para elaborarem outras atividades e utilizá-las em sala de aula" (SHIMOURA, 2005, p. 31). Nesse sentido, a partir de sua proposta formativa, apesar da resistência de alguns professores, eles passaram a perceber que seus papéis precisavam ser alterados, tanto dentro como fora da sala de aula. A autora relata que houve envolvimento dos participantes de sua pesquisa na formação, e considera que a presença constante dos professores nos encontros formativos se devia à necessidade prática de construção do planejamento de forma conjunta, conscientizando-os acerca da importância, utilidade e necessidade da proposta, propiciando, assim, "a construção e continuidade do trabalho de formação" (SHIMOURA, 2005).

De acordo com a autora, num trabalho colaborativo de formação, "o professor é capaz de compreender e reorganizar sua atividade nos espaços de discussão de teoria e prática, descobrindo suas próprias necessidades e as de seus alunos" (SHIMOURA, 2005, p. 68). Nesse contexto, com base em Magalhães (2004), a autora afirma que:

O papel do formador não é só o de trocar informações e compreensão partilhada, mas, também, o de criar uma possibilidade de construção, de reflexão crítica com base na argumentação, permitindo que os profissionais (re)pensem sobre seu papel no mundo, e que tipo de aluno estão formando. O espaço da reflexão crítica deve servir para se avaliar o trabalho profissional e sua utilidade. (SHIMOURA, 2005, p. 75)

Shimoura (2005) conclui que dadas as características colaborativo-reflexivas das formações, criou-se um lócus para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos. De acordo com a autora, os professores tiveram a oportunidade de (re)planejar, vivenciar, ensinar, aprender e refletir acerca do processo durante todos os momentos formativos. Além disso, a autora aponta restrições externas relacionadas ao trabalho do professor, como a falta de recursos materiais nas escolas, e internas, como a falta de tempo para que os professores viabilizassem o trabalho planejado em sala de aula. Nesse sentido, os professores revisaram o que foi feito, o que não foi feito, bem como o que não funcionou, buscando por novas possibilidades de trabalho.

Na pesquisa que desenvolveu, Santos (2011) coletou os dados junto à cinco professoras que participaram de uma formação continuada. Todas as participantes consideram que a formação inicial teve falhas por não tratar do ensino de LE para crianças, fato que, para a autora, justifica a formação oferecida às professoras a fim de que elas pudessem compartilhar suas leituras e experiências na área. Além disso, as professoras que participaram do estudo são unâimes ao alegar que o principal motivo para participarem da formação é a possibilidade de socialização das práticas pedagógicas. De acordo com a autora, uma das participantes, cujo nome fictício é Verdade:

[...] assevera que, ao se trabalhar sozinha, as ideias vão se esgotando e/ou tornando-se repetitivas, precisando de contato com outros profissionais da área para que mudanças possam ocorrer na prática cotidiana. O mesmo acontece com Coralina, que vê também na FC [formação continuada] um momento para rever amigos, o que contribui não só para o desenvolvimento profissional, bem como para o pessoal. Nati, por sua vez, afirma encontrar na FC [formação continuada] subsídios para inovações em sala de aula e Tuchi nota que suas angústias não são únicas, além de usar os materiais e ideias que são discutidas nos momentos de formação [...]. (SANTOS, 2011, p. 234)

Para compreender melhor o contexto dessa pesquisa (SANTOS, 2011), vale a pena conhecer trabalhos anteriores da autora (SANTOS, 2005, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009). Na tese de doutorado de Santos (2009), uma das participantes relata que a disciplina LI foi incluída no EF I da rede municipal investigada com finalidade meramente administrativo-burocrática para que os pedagogos fizessem jus à hora-atividade. Nesse sentido, não houve preocupação com os aspectos

didático-pedagógicos, de forma que, nos primeiros anos de inclusão da disciplina, havia apenas práticas isoladas, desenvolvidas com base no senso comum, sem investimento do governo local (SANTOS, 2009), conforme observamos também no contexto investigado.

A autora considera que, a partir da oferta de formação continuada aos professores de LE para crianças pela secretaria, tanto a secretaria quanto as escolas começaram a mudar suas concepções e os professores, que antes se sentiam abandonados, passaram a se ver amparados. Entendemos que é nesse sentido que os Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999) afirmam a importância das secretarias municipais e estaduais de educação tanto para a formação continuada quanto para o desenvolvimento profissional dos professores.

O contato com professores de diferentes contextos contribuiu para o desenvolvimento profissional das professoras (SANTOS, 2009), que consideram que o trabalho coletivo realizado na formação continuada possibilitou crescimento profissional, superação de dificuldades e compreensão de que os problemas que enfrentam abrangem um contexto maior (SANTOS; BENEDETTI, 2009). Tais colocações comprovam as premissas dos Referenciais (BRASIL, 1999) de que a formação continuada pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, contanto que implique nas práticas docentes.

Conforme destacado por Marcelo García (1999) e também nos Referenciais (BRASIL, 1999), é muito importante avaliar os processos de desenvolvimento profissional e de formação continuada. Ao avaliar a formação desenvolvida com as professoras de LI para crianças, Santos (2009, p. 174-175) destaca, dentre as aprendizagens da pesquisadora e das professoras participantes:

- a) Oportunidade de fazer boas reflexões a respeito da prática em sala de aula;
- b) Motivação e preocupação em buscar constantemente meios de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem;
- c) Aprendizado de atividades diferentes, pronúncia e escrita de palavras;
- d) Conhecimento de novos colegas, troca e socialização de experiências;
- e) Superação de obstáculos e desafios encontrados no cotidiano em sala de aula;
- f) Enriquecimento dos conhecimentos e desenvolvimento do trabalho com mais segurança e determinação;
- g) Transformação de "problemas" em "coisas boas";
- h) Contribuição para o crescimento pessoal e profissional.

Apesar de todas essas aprendizagens, Santos (2009) salienta que as professoras encontram-se em um momento de transição entre teoria e prática e, nesse sentido, preconizam uma ideia e executam outra, ou seja, "as docentes internalizam os pressupostos discutidos durante a FC [formação continuada], mas esses ainda não se concretizam efetivamente em suas práticas diárias" (SANTOS, 2009, p. 158). A afirmação da autora remete às considerações de Marcelo García (1999) de que nem sempre as ações de desenvolvimento profissional têm um impacto real na mudança das práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos, de forma que, faz-se importante conhecer o processo de crescimento profissional dos professores, bem como as condições que favorecem esse crescimento.

Com o objetivo de conhecer e analisar a formação e as experiências profissionais dos professores de LI para crianças, Silva (2013) realizou entrevistas e elaborou um questionário abrangendo questões relacionadas à formação dos professores, o andamento das aulas, o material didático adotado e o aluno. A partir da análise dos diversos dados coletados, a autora aponta para a importância da formação contínua dos professores de LI para crianças "envolvendo trocas de experiências e pensamento reflexivo", a fim de que o ensino seja contextualizado e prazeroso, incluindo desafios, brincadeiras e respeito pelas crianças.

O trabalho de Maciel (2014) traz avanços importantes ao investigar quais e como são propostos os processos para o desenvolvimento do professor, como esses processos são percebidos pelos professores e a que outros processos eles recorrem para sua preparação. De acordo com a autora, os professores participantes de seu estudo têm acesso a uma grande variedade de práticas, formais (como capacitações, revitalizações, observações de aula, workshops e recursos online) e informais (como um grupo de acesso restrito em uma rede social, o diálogo com outros professores e a realização de pesquisas na internet), que visam ao seu desenvolvimento. Entretanto, a autora constatou que:

Apesar da variedade de práticas a que o professor que dá aulas no programa investigado tem acesso com o intuito de desenvolver-se de forma a aprimorar suas aulas no espaço em questão e a construir uma relação de confiança/bem-estar com este espaço e com a própria profissão, nem todas as práticas foram percebidas de modo satisfatório pelos professores. (MACIEL, 2014, p. 169)

A não identificação dos professores com algumas das propostas de desenvolvimento profissional se deve, dentre outros motivos, ao distanciamento entre o que se propõe e o que é possível, de fato, realizar em sala de aula; à ênfase dada às discussões teóricas; ao não-envolvimento do professor na escolha dos assuntos a serem discutidos nos encontros; ao grande número de professores participantes nos encontros e o espaçamento entre tais encontros, que faziam com que a formação fosse compreendida como uma prática pontual; à falta de respeito e interesse pela voz do professor, que muitas vezes optava por silenciar seus questionamentos (MACIEL, 2014).

De acordo com a autora, a insatisfação com esses processos de desenvolvimento docente faz com que os professores busquem outras alternativas, como o diálogo com os colegas:

Dentre estas alternativas, cito o diálogo com outros professores, que pareceu bastante profícuo tanto para que os docentes pensassem estratégias de organização das aulas, quanto para o desenvolvimento de um olhar mais confortável deles diante de suas próprias atuações. Nesta prática, professores com diferentes backgrounds (seja em termos de formação, por atuarem em disciplinas diferentes, seja em termos de tempo de docência) dialogam no intuito de encontrar alguém que entenda suas vivências, partilhe sugestões ou mesmo orientações/caminhos sobre a sala de aula e, em certos momentos, lhes ajude a perceber os sucessos em sua atuação. (MACIEL, 2014, p. 176-177)

A autora considera que, para que os processos de desenvolvimento sejam percebidos como satisfatórios, é preciso que levem em consideração as expectativas e necessidades dos professores. Além disso, Maciel (2014, p. 176) afirma que é possível construir uma relação colaborativa que contribua tanto para a formação do professor quanto daquele que "atua no sentido de seu desenvolvimento".

Lemes (2014) analisou uma experiência de formação de professores de LI para crianças na perspectiva crítica, com o intuito de investigar as visões das professoras acerca dos métodos e abordagens de ensino de LE, o papel da reflexão colaborativa e a possibilidade de ensinar LI para crianças numa perspectiva crítica. De acordo com a autora, a abordagem comunicativa ocupa um lugar privilegiado no imaginário da maioria dos professores de LEs investigados. A autora também considera que a colaboração, construída por meio de conflitos, também pode

favorecer o processo de formação docente e que não só é possível, como também necessário pautar as aulas de LI para crianças numa perspectiva crítica, conforme também ressaltado nos trabalhos de Rocha (2006, 2007, 2008, 2012, 2018).

Assim como o trabalho de Shimoura (2005), a pesquisa de Moretti (2014) focaliza o formador de professores de LI para crianças. O objetivo da autora era compreender como o olhar do formador, em um contexto que valoriza o diálogo, pode contribuir para as aprendizagens dos professores de LI.

De acordo com a autora, o olhar do formador pode ser um olhar integrador-parceiro e isento, ou um olhar de monitoramento da falta. Para Moretti (2014), um olhar que integra professores e formadores aos conhecimentos da formação pode promover mais aprendizagens, entretanto, esse fator não é determinante. A autora afirma que, além dos saberes disciplinares, é preciso valorizar os saberes da prática, considerando o professor como sujeito do conhecimento, ator de sua ação e autor de seu próprio discurso (TARDIF, 2013b). A autora explica que:

[...] se eu observo/olho/percebo um professor como um profissional autônomo, dono de seus saberes, preocupado com suas aprendizagens, consciente de seu papel político, entendo-o como uma pessoa que ao participar de um programa de formação pretende desenvolver novos conhecimentos que o ajudarão em sua prática e, se eu sou um formador com as mesmas características, também me transformarei."(MORETTI, 2014, p. 104)

Piato (2015) tinha como objetivo demonstrar os alinhamentos necessários para a formação de professores de LE para crianças. A autora ressalta a ausência da formação de professores para esse contexto e de políticas públicas claras e objetivas que garantam o ensino de LEs no início da Educação Básica. Para a autora, não basta incluir a LE na matriz curricular, é importante que haja uma proposta pedagógica teoricamente embasada e investimentos na formação de professores.

Embora o trabalho de Paulino (2016) não tenha focalizado a formação continuada de professores de LI para crianças, seus resultados apontam a possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo entre universidade e escola, bem como as contribuições de oficinas de linguística de corpus para a formação docente, como a utilização de novas tecnologias e de língua autêntica nas atividades de sala de aula, bem como novos conhecimentos pedagógico-metodológicos. Nas

avaliações realizadas pelos professores, foi solicitado foco no EF I, tendo em vista as dificuldades que enfrentaram para trabalhar com a linguística de corpus nesse nível de ensino, o que comprova, também, a necessidade de formações específicas para os professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica.

Esses trabalhos comprovam que, apesar de não haver regulamentação da formação dos professores de LEs para crianças nos Cursos de Licenciatura em Letras, os professores que atuam na EI e EF I se formam de maneiras variadas, que, a nosso ver, precisam ser investigadas a fim de que a (auto)formação não se limite a um processo de semiformação, no qual, mais do que serem instigados a refletirem e (re)significarem a própria prática, os professores podem apenas receber informações.

## 2.2 Síntese do capítulo

Iniciamos este capítulo discutindo um elemento fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa: o movimento de profissionalização do ensino (TARDIF 2000, 2013a). Quando atentamos para a necessidade de se formar adequadamente os docentes que atuam ou pretendem atuar no ensino de LI para crianças, ou seja, de propiciar aos futuros professores vivências mínimas em diferentes contextos durante o curso de graduação, buscando superar práticas aplicacionistas e de tentativa e erro, com o intuito de tornar o ensino mais significativo para os alunos, estamos tratando a docência como uma profissão e assumindo o professor de LI para crianças como um profissional que observa, analisa e reflete acerca da própria prática. Além disso, entendemos que trata-se de um profissional que, assim como os docentes de outras áreas, precisa se responsabilizar pelo próprio processo formativo, prática que pode ter início ainda na formação inicial.

Entendemos que o ensino, ainda hoje, é fortemente marcado por características da idade da vocação e do ofício (TARDIF, 2013a) que, de certa forma, desvalorizam o trabalho realizado pelos professores. Nesse sentido, faz-se necessário empenhar esforços para que o ensino chegue e consiga se manter no estatuto de uma profissão.

Um dos elementos essenciais de uma profissão é a existência de uma base de conhecimentos (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2000, 2013a). No que se refere

ao ensino, trata-se da definição do que um professor deve saber para ensinar seus alunos. A partir da base de conhecimentos proposta por Shulman (1986, 1987), passamos a refletir acerca dos repertórios desejáveis para que um professor de LE possa ensinar LI para crianças. Estudos na área (PEREIRA, 2016; SANTOS, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TUTIDA, 2016) sugerem que os professores de LEs para crianças precisam ter um bom conhecimento da língua, oferecer insumo adaptado e adequado aos alunos, utilizar a língua materna como mediadora na aprendizagem da LE, conhecer as abordagens de ensino, os instrumentos mediadores e as atividades de ensino, bem como as características das crianças como aprendizes de uma LE. Também é importante que o professor conheça seu papel como mediador da aprendizagem, as fases do desenvolvimento infantil, a importância do lúdico para a aprendizagem de LEs na infância, estratégias de avaliação e feedback, assim como procedimentos para gestão da sala de aula.

Essa base de conhecimentos deveria ser adquirida nos cursos universitários, entretanto, os Cursos de Licenciatura em Letras, que formam professores de LI, em geral, não discutem o ensino de LEs na EI e EF I (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009). Entendemos que a ausência de formação específica dos professores de LI para esses níveis nos Cursos de Licenciatura em Letras é oriunda do caráter facultativo do ensino de inglês antes do 6º ano do EF II (BRASIL, 1996), entretanto, considerando a oferta cada vez maior do ensino d LI para crianças (LINGUEVIS, 2007; PIRES, 2004; ROCHA, 2006, 2007; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), não é mais possível ignorar a existência desse novo contexto que vem se expandindo e consolidando em nosso país.

Considerando as especificidades de se ensinar LEs para crianças, a partir de trabalhos realizados por estudiosos da área (FÁVARO, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016), buscamos compreender qual o papel do professor de LI para crianças. Os trabalhos apontam que cabe ao professor gostar de crianças, dosar conteúdos, cativar e conhecer o aluno, propor um ensino de qualidade, utilizar a língua materna como mediadora da aprendizagem, alfabetizar os alunos na língua-alvo, dedicar maior atenção aos alunos, compreender o tempo que os alunos precisam para aprender, incentivar os alunos para que eles gostem da disciplina, proporcionar momentos de interação com os alunos e entre os alunos por meio de diferentes atividades e metodologias, valorizar o conhecimento prévio dos alunos;

mediar o conhecimento, utilizando recursos diversos para eles aproveitem ao máximo as oportunidades educativas vivenciadas, e desempenhar uma papel de mediador da aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que a formação docente é compreendida como um processo que ocorre ao longo da vida, de forma que a formação inicial não é suficiente para formar o professor que a sociedade atual demanda. A evolução dos conhecimentos é cada vez mais rápida, de forma que a formação permanente dos profissionais torna-se indispensável (MARCELO GARCÍA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; 2009). Nesse sentido, tratar da profissionalização do ensino é falar, também, do desenvolvimento profissional dos docentes (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; 2009), no Brasil tido praticamente como sinônimo de formação continuada.

Alguns estudos têm se dedicado a investigar a formação continuada de professores de LI que atuam nos anos iniciais da Educação Básica (LEMES; 2014; MACIEL, 2014; MORETTI, 2014; PAULINO, 2016; PIATO, 2014; SANTOS, 2009; SHIMOURA, 2005; TUTIDA, 2016; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009). As propostas de formação continuada de professores que se aproximam da perspectiva do desenvolvimento profissional consideram, dentre outras coisas, a escola como lócus de formação e ocorrem ao longo da carreira. Sendo assim, ao sugerir o investimento no desenvolvimento profissional dos professores de LI para crianças, entendemos que é primordial conhecer, primeiramente, o trabalho que já realizam, bem como as dificuldades que enfrentam. A partir disso, é possível pensar em estratégias formativas significativas para os professores e que, de fato, possam contribuir para seu desenvolvimento profissional.

No capítulo a seguir, discorremos acerca do percurso metodológico adotado na presente pesquisa.

## CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discorremos acerca da natureza da investigação e das técnicas empregadas para a coleta e geração de dados, buscando estabelecer relações com nosso objeto de estudo e com os objetivos de pesquisa.

Na sequência, descrevemos o contexto em que o estudo foi realizado, bem como os professores participantes, tendo em vista que essas informações são importantes para a compreensão dos dados (PATTON, 1986) apresentados e discutidos nos capítulos posteriores. Por fim, tratamos dos procedimentos de análise de dados.

### 3.1 A abordagem e as técnicas de pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa, bem como o referencial teórico escolhido, realizamos um estudo de análise qualitativa<sup>36</sup>. Alves (1991) ressalta a dificuldade de se conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa com o rigor exigido para a produção de novos conhecimentos, bem como de se caracterizar esse tipo de pesquisa, que pode receber diferentes denominações (pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, dentre outros), dependendo de suas origens e ênfases. Baseada em Patton (1986), a autora aponta a tradição hermenêutica como um ponto em comum entre as diferentes perspectivas e explica:

Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES, 1991, P. 54)

Ainda com base no trabalho de Patton (1986), Alves (1991) apresenta três características básicas da pesquisa qualitativa: visão holística, uma vez que considera que para compreender o significado de um determinado evento é preciso compreender, primeiro, as inter-relações que emergem no contexto em que ele ocorre, o que implica em um contato direto e prolongado do pesquisador com o

---

<sup>36</sup> Esta pesquisa, suas técnicas e procedimentos foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Parecer de número 1.812.033).

campo; abordagem indutiva, pois entende que as categorias devem emergir ao longo do processo de coleta e análise dos dados, não devendo o pesquisador se preocupar em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas; e investigação naturalística, pois a interferência do pesquisador no ambiente observado deve ser mínima.

No mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p.13), a partir dos estudos de Bodgan e Biklen (1982), definem que a pesquisa qualitativa "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Neste trabalho, como desenvolvemos, colaborativamente, estratégias formativas a partir dos problemas, necessidades e expectativas relacionadas ao ensino de LI para crianças no EF I apontados pelos professores que atuam nesse nível de ensino, bem como analisamos as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas, o contato da pesquisadora com esses professores, tanto nas escolas quanto no horário de trabalho pedagógico coletivo (doravante HTPC), fez-se fundamental para compreender como esses aspectos emergiam nas atividades e interações cotidianas, assim como a perspectiva dos professores acerca deles.

Embora as estratégias formativas sejam apresentadas de maneira mais detalhada no próximo capítulo, cabe salientar que o termo se refere a momentos de formação dos professores participantes, que visavam propiciar seu desenvolvimento profissional. Esses momentos envolviam não só os encontros nas reuniões de HTPC, mas também a leitura de textos teóricos, a observação, registro e análise da própria prática, momentos de reflexão e partilha de experiências, elaboração e avaliação de orientações para a condução do ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP, bem como de sequências didáticas e de materiais para serem utilizados nas aulas.

A fim de alcançar nossos objetivos, buscamos uma pesquisa que permitisse o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores de LI das escolas e a pesquisadora da universidade, conforme discutido por André (2011), diminuindo a distância entre esses contextos (REALI, 2004).

Clark et al. (1996) apontam que a origem do trabalho colaborativo está atrelada à pesquisa-ação, caracterizada, pelo foco em problemas práticos, pela

preocupação em promover o desenvolvimento profissional, pela necessidade de tempo e de apoio para que haja comunicação aberta entre os envolvidos e pela colaboração. Esta é entendida pelos autores como diálogo e considerada como a característica mais importante da pesquisa-ação, uma vez que "permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum" (CLARK et al., 1996, p.195).

Entretanto, de acordo com Mizukami et al. (2010), parece não haver consenso entre os pesquisadores acerca do que significa uma pesquisa colaborativa. Analisando a literatura da área, as autoras ressaltam que:

Uma característica que permeia as várias concepções de colaboração e de pesquisa colaborativa é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. (MIZUKAMI et al., 2010, p. 129)

Considerando as demandas da profissionalização docente, Clark et al. (1996) ressaltam a importância da realização de estudos colaborativos, tendo em vista seu potencial para promover o desenvolvimento profissional tanto dos professores das escolas quanto dos pesquisadores das universidades.

Em nosso estudo, uma vez que buscamos propiciar momentos formativos nos quais os professores fossem protagonistas do próprio processo de desenvolvimento profissional, assumindo a responsabilidade pela sua formação e pela formação de seus pares, evidenciou-se a realização de uma pesquisa crítica de colaboração, definida por Magalhães (2012, p. 13) como uma abordagem teórico-metodológica que embasa estudos desenvolvidos no contexto escolar, envolvendo a formação de educadores como “gestores de suas ações e escolhas”. De acordo com a autora, a pesquisa crítica de colaboração visa:

[...] produzir atividades coletivas para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias reais dos contextos de ação em foco e de seu papel para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos, em relação às necessidades colocadas como centrais pela comunidade escolar (MAGALHÃES, 2012, p. 24)

Além de um trabalho colaborativo, a presente pesquisa baseia-se também na perspectiva do construtivismo social<sup>37</sup>, uma vez que consideramos que a mente está sempre ativa na construção de conhecimentos e que o saber não é passivo (SCHWANDT, 2006).

Assim como acontece nos trabalhos de Mizukami et al. (2010), Mizukami (2013) e Cyrino (2016), podemos afirmar que este estudo apresenta dupla concepção de pesquisa, visando tanto intervir e promover o desenvolvimento profissional dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP, por meio da construção estratégias formativas juntamente com os participantes, bem como investigar esse processo.

Mizukami (2003) define essa proposta de investigação como pesquisa construtivo-colaborativa e, apoiada em Cole e Knowles (1993), afirma que ao adotarmos a abordagem construtivo-colaborativa assumimos, dentre outras coisas, que o conceito de desenvolvimento profissional de professores seja considerado como um contínuo; a necessidade de valorizar os processos de desenvolvimento profissional dos docentes, bem como os aspectos contextuais e organizacionais e de se levar em consideração as dimensões coletivas e individuais da atividade pedagógica; a noção de escola como uma organização que aprende; e a construção de processos de autonomia do professor.

A autora também ressalta que, ao desenvolver esse tipo de pesquisa, não é possível estabelecer rotas definidas previamente e adotar e/ou construir uma única ferramenta de investigação, uma vez que esta "tem de ser construída em processo, via negociação, assumindo múltiplas feições e dimensões temporais diversas" (MIZUKAMI, 2003, p. 224). O mesmo desafio é apontado por Rinaldi, Dal-Forno e Reali, (2009, p.7):

Esse tipo de pesquisa não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada a princípio, mas se constrói processualmente tendo como eixo o problema sob investigação. As estratégias, ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo objetivam oferecer respostas, ainda que provisórias e/ou parciais, ao problema da pesquisa e, ainda, informações imprescindíveis para tomada de decisões sobre os próximos passos a serem tomados.

---

<sup>37</sup> Para saber mais, ver os trabalhos de Guba (1990), Alves-Mazzotti e Gewandsznadzder (1998) e Schwandt (2006).

Feitas essas colocações acerca da natureza da pesquisa, ressaltamos o papel dos professores como parceiros que colaboram "com a produção e desenvolvimento dos dados, ao mesmo tempo em que se utilizam destes indiretamente para sua formação" (CYRINO, 2016, p. 110).

A presente pesquisa também se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que investiga, empiricamente, um fenômeno atual inserido em algum contexto de vida real (YIN, 2001). De acordo com Gil (2008), o estudo de caso pode ser compreendido como o estudo aprofundado de um ou de poucos objetos, visando possibilitar seu conhecimento de modo amplo e detalhado. Embora possa ser semelhante à outros trabalhos já desenvolvidos, Lüdke e André (1986) ressaltam que cada estudo de caso é único, pois reflete um interesse singular:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21)

As autoras especificam que os estudos de caso se caracterizam por:

- visar à descoberta, pois, considerando o conhecimento como uma construção constante, o pesquisador procura manter-se sempre atento a novos elementos que podem emergir no decorrer do estudo;
- levar em consideração o contexto em que o objeto de estudo está inserido;
- retratar a realidade de modo completo e profundo, procurando revelar as múltiplas dimensões que compõem uma determinada situação;
- utilizar uma grande variedade de informações, provenientes de fontes diversas, que podem ser cruzadas, confirmando ou refutando hipóteses, bem como apontando novos dados e encaminhamentos para o estudo;
- revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas, de forma que, a partir do relato das experiências do pesquisador ao longo do estudo, o leitor possa desenvolver novas ideias, significados e compreensões. As autoras explicam que há também um tipo de generalização que ocorre no âmbito acadêmico, quando, a partir da identificação de aspectos recorrentes em diferentes estudos de caso, é possível ampliar e fortalecer conhecimentos acerca do objeto estudado;

- buscar representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma determinada situação social, tendo em vista que a realidade pode ser compreendida sob diversas perspectivas; e
- utilizar uma linguagem acessível.

Yin (2001) afirma que os estudos de caso se beneficiam do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir os processos de coleta e de análise dos dados. No que se refere ao primeiro processo, André (2010) ressalta que as pesquisas sobre formação de professores, tendem a combinar duas ou mais técnicas para a coleta de dados, o que indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, podendo enriquecer a área. Dados os objetivos deste trabalho, consideramos como técnicas importantes de coleta de dados a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental é uma técnica de abordagem de dados qualitativos que representa uma fonte “natural” de informação que, por fornecer dados acerca do contexto, não deve ser ignorada, independente das outras técnicas de coleta escolhidas. Para as autoras, o primeiro procedimento metodológico para a análise documental é a caracterização do tipo de documento que será utilizado. Para esta pesquisa selecionamos documentos denominados pessoais pelas autoras, que envolvem diversos registros realizados pelos professores ao longo da formação realizada (atividades, elaboração e análise de sequências didáticas, registros das observações acerca da própria prática, relatos reflexivos, avaliação dos momentos formativos e das oficinas desenvolvidas).

Concordando que a escolha dos documentos não é aleatória e que, geralmente, existem propósitos, ideias ou hipóteses que guiam a escolha (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), esclarecemos que o objetivo de analisar os documentos citados é compreender como os professores concebem o ensino de LI para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP, bem como a forma como avaliam o próprio trabalho, refletindo acerca das potencialidades de se ensinar uma LE na infância e dos desafios. Além disso, a análise dos documentos nos permitiu identificar as expectativas dos professores com relação às estratégias formativas e suas percepções acerca dos momentos formativos vivenciados.

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação também ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais. Na pesquisa proposta, consideramos importante assistir a algumas aulas dos professores investigados para conhecer melhor o trabalho que desenvolvem e os desafios que enfrentam em sala de aula para lecionar LI para crianças, bem como práticas bem sucedidas que poderiam ser socializadas com os demais professores da rede, contribuindo, assim, para atingirmos o primeiro objetivo desta pesquisa, qual seja, identificar as especificidades, as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP. De acordo com Lüdke e André (1986), essa técnica pode, ainda, apontar novos aspectos do problema, o que pode enriquecer o trabalho.

Nesta pesquisa, optamos pela observação participante, que se caracteriza pela interação do pesquisador com a situação estudada. O objetivo da observação participante é ultrapassar a descrição e compreensão da realidade, gerando, juntamente com os sujeitos da pesquisa, os conhecimentos necessários para a transformação social (MARIGO; BRAGA, 2011). Observamos pelo menos quatro horas/aula de cada professor, conforme organizado no quadro 2:

**Quadro 2 - Observações participantes.**

Professor observado	Referência	Turma observada	Data
P1	Observação participante 1	5º ano (1 hora/aula)	24/11/2016
	Observação participante 2	4º ano (1 hora/aula)	24/11/2016
	Observação participante 3	5º ano (1 hora/aula)	24/11/2016
	Observação participante 4	4º ano (1 hora/aula)	24/11/2016
P2	Observação participante 1	4º ano (1 hora/aula)	18/11/2016
	Observação participante 2	4º ano (1 hora/aula)	25/11/2016
	Observação participante 3	4º ano (1 hora/aula)	25/11/2016
	Observação participante 4	5º ano (2 horas/aula)	25/11/2016
P3	Observação participante 1	5º ano (2 horas/aula)	24/11/2016
	Observação participante 2	4º ano (1 hora/aula)	01/12/2016
	Observação participante 3	5º ano (2 horas/aula)	01/12/2016
P4	Observação participante 1	5º ano (1 hora/aula)	16/11/2016
	Observação participante 2	5º ano (1 hora/aula)	16/11/2016

	Observação participante 3	4º ano (1 hora/aula)	16/11/2016
	Observação participante 4	4º ano (1 hora/aula)	16/11/2016
P5	Observação participante 1	5º ano (1 hora/aula)	23/11/2016
	Observação participante 2	5º ano (1 hora/aula)	23/11/2016
	Observação participante 3	5º ano (1 hora/aula)	30/11/2016
	Observação participante 4	5º ano (1 hora/aula)	30/11/2016
P6	Observação participante 1	4º ano (1 hora/aula)	17/11/2016
	Observação participante 2	5º ano (2 hora/aula)	17/11/2016
	Observação participante 3	5º ano (2 hora/aula)	17/11/2016
P7	Observação participante 1	5º ano (1 hora/aula)	01/12/2016
	Observação participante 2	5º ano (1 hora/aula)	01/12/2016
	Observação participante 3	4º ano (1 hora/aula)	01/12/2016
	Observação participante 4	4º ano (1 hora/aula)	01/12/2016
P8	Observação participante 1	4º ano (1 hora/aula)	18/11/2016
	Observação participante 2	4º ano (1 hora/aula)	02/12/2016
	Observação participante 3	4º ano (1 hora/aula)	02/12/2016
	Observação participante 4	5º ano (1 hora/aula)	02/12/2016
	Observação participante 5	5º ano (1 hora/aula)	02/12/2016

Fonte: Da autora.

Além de observar as aulas na escola, fazendo os registros em caderno de campo, a pesquisadora participou das reuniões de HTPC da área, realizadas mensalmente na Secretaria de Educação com o acompanhamento da coordenadora do Ensino Fundamental II, em 2016, e, após mudança de gestão no ano seguinte, pela coordenadora da área de Linguagens, também professora de LI participante da pesquisa. Embora haja o horário de trabalho pedagógico individual (doravante HTPI) nas escolas, uma vez por mês essas diferentes disciplinas têm o HTPC na Secretaria da Educação, visando constituir, para além da identidade de grupo, um espaço de diálogo que tem como pauta os problemas do cotidiano e a questão do currículo. Portanto, ao participar dessa realidade, sendo aceita como mais um membro do grupo, a pesquisadora, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) dos 8 professores que participam regularmente das reuniões, colocou-se numa posição de interação, mediando os encontros formativos.

As observações realizadas ao longo dos momentos formativos foram filmadas com a autorização dos participantes e permitiram, dentre outras coisas, com que a

pesquisadora compreendesse, de forma mais aprofundada, não somente as reais necessidades e expectativas dos professores com relação ao momento formativo, mas também suas percepções acerca desses encontros.

Outra técnica de geração de dados utilizada foi a entrevista, entendida, neste estudo, como conversas orais, individuais ou coletivas, em que as pessoas podem fornecer informações sobre fatos ou representações. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), na entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, cria-se uma relação de interação, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Os autores salientam, ainda, que a relação de interação ocorre em especial nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33– 34).

Nesse sentido, uma vez que o contato com os sujeitos envolvidos e a coleta de informações são “mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 1989, p. 34), optamos pela entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer melhor os professores, suas trajetórias acadêmicas e docentes, suas percepções acerca do que é possível fazer nas aulas de LI do EF I da rede municipal de Rio Claro e quais são as maiores dificuldades que vivenciam nesse contexto, assim como suas expectativas em relação ao referido ensino, retomando, mais uma vez, nosso primeiro objetivo de pesquisa. Também foi possível identificar o que cada professor esperava dos encontros formativos.

Rosa e Arnoldi (2006) chamam a atenção para o fato de que as questões formuladas devem permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões acerca dos temas apresentados. Nessa perspectiva, o questionamento é mais profundo e subjetivo, estabelecendo, muitas vezes, entre entrevistador e entrevistado um relacionamento de confiabilidade, e o registro dos dados é feito por meio de gravações e notas do entrevistador durante a entrevista, visando fazer um mapeamento. As entrevistas foram realizadas segundo o cronograma a seguir:

**Quadro 3 - Entrevistas.**

<b>Professor entrevistado</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo</b>
P1	24/11/2016	36min02s.
P2	18/11/2016	48min07s.
P3	24/11/2016	25min54s.
P4	05/12/2016	33min10s.
P5	23/11/2016	55min20s.
P6	30/11/2016	34min48s.
P7	01/12/2016	40min40s.
P8	02/12/2016	29min14s.

Fonte: Da autora.

Todas as entrevistas, concedidas nas escolas nos momentos de HTPI dos professores, foram gravadas. Posteriormente, a pesquisadora enviou as transcrições que realizou aos participantes da pesquisa para que eles as validassem<sup>38</sup>. Cabe salientar que, para Patton (1986), a transcrição permite a imersão do pesquisador nos dados e pode ocasionar alguns insights, sendo, portanto, considerada como um dos momentos de transição entre a coleta e a análise dos dados.

Tendo em vista a importância da interação no grupo de professores de LI para crianças, utilizamos também o grupo focal, definido por Morgan (1997) como uma técnica em que a coleta de dados ocorre em interações grupais que discutem um tópico sugerido pelo pesquisador. Os grupos focais não substituem outros instrumentos de pesquisa como as entrevistas individuais e as observações, mas permitem o acesso à outras informações, podendo complementar dados obtidos por meio desses instrumentos. Gondim (2003, p. 153) considera que:

A utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico. A associação dos grupos focais com a observação participante, outro exemplo, permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural.

---

<sup>38</sup> Cada participante recebeu uma cópia da transcrição de sua entrevista e teve a oportunidade de fazer as alterações e/ou correções que julgasse necessárias para que, então, a pesquisadora utilizasse os dados.

Na proposta de desenvolver um trabalho colaborativo com os professores de LI para crianças, o grupo focal se tornou um importante instrumento no desenvolvimento de sujeitos ativos do processo. Por meio da discussão de questionamentos propostos pela pesquisadora nos grupos focais, buscou-se identificar, coletivamente, quais as especificidades, possibilidades e desafios do trabalho que os participantes realizam na rede municipal de Rio Claro/SP (primeiro objetivo desta pesquisa); pensar em possíveis estratégias formativas de interesse do grupo (segundo objetivo desta pesquisa) e, posteriormente, analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas (terceiro objetivo desta pesquisa). Foram realizados três grupos focais com os professores participantes durante os momentos formativos, conforme cronograma do quadro 4:

**Quadro 4 - Grupos Focais.**

Referência	Data	Participantes
Grupo focal 1	12/12/2016	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
Grupo focal 2	22/05/2017	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
Grupo focal 3	04/06/2018	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8

Fonte: Da autora.

Os três grupos focais foram filmados e os professores participantes validaram as transcrições<sup>39</sup>, também realizadas pela pesquisadora, conforme sugerido por Patton (1986).

Além disso, as anotações feitas em caderno de campo ao longo da pesquisa foram digitadas pela pesquisadora. De acordo com Patton (1986), a organização das notas de campo, assim como as transcrições, também se caracteriza como um momento de transição da coleta para a análise de dados e possibilita ao pesquisador ficar imerso nos dados e compreendê-los como um todo.

Para a realização da pesquisa, inicialmente, o trabalho de campo foi organizado em dois momentos. O primeiro, realizado de Novembro de 2016 a Maio

---

<sup>39</sup> Os participantes receberam uma cópia da transcrição de cada grupo focal e tiveram a oportunidade de fazer as alterações e/ou correções que julgassem necessárias para que, então, a pesquisadora utilizasse os dados.

de 2017, tinha como objetivo identificar as especificidades, possibilidades e desafios do trabalho dos professores de LI para crianças do EF I do município de Rio Claro/SP e, concomitantemente, por meio desse levantamento, elaborar, juntamente com esses professores, uma proposta formativa na qual fossem discutidas questões relacionadas ao ensino de LI para crianças, bem como pensadas estratégias de ensino que lhes permitissem refletir acerca de sua formação e ressignificar suas práticas. Nessa fase da pesquisa, realizamos a análise documental, as observações nas escolas, as entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e dois grupos focais no momentos de HTPC.

Num segundo momento, realizado no final de Maio, após o término do momento formativo, realizamos, outro grupo focal durante o HTPC com questões vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa, visando analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.

Entretanto, concluímos que, para avaliar, de fato, as influências da formação desenvolvida, era preciso que os professores tivessem mais tempo de trabalho em sala de aula e de reflexão acerca da própria prática. Sendo assim, a partir da avaliação que os professores fizeram ao final da primeira formação, foi proposta uma nova formação, desenvolvida com e pelos professores no período de Fevereiro a Maio de 2018. Nesse momento, foi realizado mais um grupo focal no HTPC dos professores, bem como análise documental, visando a atingir os três objetivos da pesquisa.

Para sintetizar o trabalho realizado, o quadro 5 apresenta as diferentes técnicas de coleta e geração de dados utilizadas para atingir cada um dos objetivos da pesquisa:

**Quadro 5 - Técnicas de coleta e geração de dados empregadas para atingir cada um dos objetivos de pesquisa.**

<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas de coleta e geração de dados</b>
a) Identificar as especificidades, as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP.	Análise documental. Observação participante (escola). Entrevista semiestruturada. Grupo focal.

<p>b) Desenvolver estratégias formativas em colaboração com os professores de LI que atuam nesse contexto, envolvendo-os nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas.</p>	<p>Análise documental. Observação participante (encontros formativos). Entrevista semiestruturada. Grupo focal.</p>
<p>c) Analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.</p>	<p>Análise documental. Observação participante (encontros formativos). Grupo focal.</p>

Fonte: Da autora.

A seguir, discorremos acerca do contexto no qual foi realizada a pesquisa e dos seus participantes.

### **3.2 O contexto e os participantes da pesquisa**

Concordamos com Pátaro (2009, p.113), quando a autora afirma que para "compreender a trama real que acontece na escola, a complexidade, contradições, conflitos e possibilidades do cotidiano escolar, será imprescindível que passemos a olhar também para o contexto no qual isso tudo ocorre". Nesse sentido, para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, consideramos importante conhecer a rede municipal de ensino de Rio Claro/SP, contexto no qual desenvolvemos a pesquisa.

O foco de atendimento da rede municipal de educação de Rio Claro/SP foi, por muito tempo, a EI. De acordo com Campos e Abreu (2014), apenas em 2006, com base no Decreto nº 43.072/98, o município firmou um convênio com o Estado de São Paulo para a municipalização do EF I. As autoras afirmam que:

Com essa nova determinação, as Escolas Estaduais com Ensino Fundamental I - que, por muito tempo, foram responsabilidade do Governo Estadual, passaram a ser de responsabilidade do município, e as que ofereciam o Ensino Fundamental I e II, foram extinguindo a primeira etapa a cada ano. A Secretaria passou a ter dois tipos de profissionais dentro da Unidade Escolar: os que pertenciam à Rede Municipal e os que vieram da Rede Estadual, por meio de convênio. (CAMPO; ABREU, 2014, p. 15)

Atualmente, a Secretaria da Educação de Rio Claro/SP é responsável por 56 escolas, que atendem alunos da EI, EF I e EF II, bem como da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Campos e Abreu (2014, p. 16):

A proposta da rede municipal de ensino tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos mediante uma educação alicerçada no respeito ao outro e ao meio em que vive, respeitando a singularidade das faixas etárias atendidas, garantindo que o direito à cultura, ao conhecimento, ao brincar, à construção da autonomia e à responsabilidade social sejam inerentes a todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Dados nossos interesses de pesquisa, elaboramos o quadro 6, que apresenta as 25 escolas de EF I da rede, bem como a quantidade de alunos matriculados nos 4<sup>º</sup>s e 5<sup>º</sup>s anos a partir de 2016, ano em que iniciamos nossa pesquisa.

**Quadro 6 - Relação das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Rio Claro/SP e número de alunos matriculados nos 4<sup>º</sup>s e 5<sup>º</sup>s anos de 2016 a 2018.**

<b>Escolas Municipais de Ensino Fundamental I de Rio Claro</b>						
<b>Escola</b>	<b>Alunos 4<sup>º</sup>s anos (2016)</b>	<b>Alunos 5<sup>º</sup>s anos (2016)</b>	<b>Alunos 4<sup>º</sup>s anos (2017)</b>	<b>Alunos 5<sup>º</sup>s anos (2017)</b>	<b>Alunos 4<sup>º</sup>s anos (2018)<sup>40</sup></b>	<b>Alunos 5<sup>º</sup>s anos (2018)</b>
<b>E.M. Prof<sup>a</sup>. Angela Mônaco Perin Aily</b>	115	162	141	116	122	144
<b>E.M. Prof. Antonio Maria Marrote</b>	93	80	96	87	110	98
<b>E.M. Prof. Antonio Sebastião da Silva</b>	146	152	112	148	138	120
<b>E. M. Prof. Armando Grisi</b>	92	46	107	83	82	107
<b>E.M. Prof. Benedicto José Zaine</b>	-	-	10		3	2
<b>E.M. Celeste Calil</b>	77	92	69	92	105	69
<b>Comecinho de vida - Diva Cabral de Oliveira</b>	93	80	-	-	-	-
<b>E.M. Dante Egréggio</b>	146	152	36	43	38	34
<b>E.M. Darci Reginatto</b>	-	-	91	77	96	84
<b>E.M. Prof. Dennizard França Machado</b>	22	29	20	22	16	15
<b>E.M. Prof<sup>a</sup>. Diva Marques Gouvêa</b>	101	103	74	107	98	75
<b>E.M. Prof<sup>a</sup>. Djiliah Camargo de Souza</b>	89	63	71	88	79	67
<b>E.M. Prof. Elpídio Mina</b>	71	84	56	71	55	56
<b>E.M. Prof. Ephraim Ribeiro</b>	51	48	88	49	66	88

<sup>40</sup> Os dados relativos ao ano de 2018 restringem-se ao primeiro semestre, período no qual finalizamos os momentos formativos com os participantes da pesquisa.

<b>dos Santos</b>						
<b>E.M. Dep. Federal Hamilton Prado</b>	86	125	113	86	109	101
<b>E.M. Jardim das Palmeiras - CAIC</b>	142	168	132	154	145	156
<b>E.M. João Batista Maule</b>	20	21	25	23	13	23
<b>E.M. Jovelina Morateli</b>	69	50	54	66	58	53
<b>E.M. Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho</b>	37	59	40	35	40	41
<b>E.M. Marcello Schmidt</b>	61	77	87	70	81	101
<b>E.M. Monsenhor Martins</b>	135	115	154	141	144	153
<b>E.M. Agrícola Engº Rubens Foot Guimarães</b>	17	28	20	18	15	27
<b>E.M. Dr. Sérgio Hernani Fittipaldi</b>	93	121	72	94	102	81
<b>E.M. Profª Sueli Aparecida Marin</b>	44	25	30	41	34	25
<b>E.M. Prof. Sylvio de Araújo</b>	80	128	72	78	91	76
<b>E.M. Prof. Victorino Machado</b>	43	56	61	47	49	63
	1923	2064	1831	1836	1889	1859
<b>Total de alunos atendidos</b>		3987		3667		3748

Fonte: Da autora.

De acordo com o quadro 6, elaborado com informações fornecidas pela Secretaria de Educação de Rio Claro/SP, no ano de 2016 havia 1923 alunos matriculados no 4º ano e 2064 alunos matriculados no 5º ano. Já em 2017, foram matriculados 1831 alunos no 4º ano e 1836 alunos no 5º ano e em 2018 o número de matrículas era de 1889 e 1859 alunos nos 4º e 5º anos do EF I, respectivamente. Nesse sentido, podemos considerar que, em 2016, 3987 alunos tiveram acesso formal ao ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP, enquanto que, em 2017, o ensino de LI foi oferecido a 3667 alunos e, no primeiro semestre de 2018, a 3748 crianças. O quadro 6 mostra, também, variedade na quantidade de crianças atendidas nas 25 escolas do município.

O mapa a seguir permite visualizar a distribuição das escolas municipais de EF I nos diversos bairros e distritos do município de Rio Claro/SP, bem como a localização do Núcleo Administrativo Municipal, onde encontra-se a Secretaria Municipal de Educação, local em que, mensalmente, reúnem-se os professores de inglês das diferentes escolas com a coordenadora da área para o momento de HTPC. Foram nessas reuniões que desenvolvemos as formações e realizamos os grupos focais.

**Figura 1 - Distribuição das escolas municipais de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Rio Claro/SP.**

Fonte: Da autora.

Conforme ilustrado pelo mapa, as escolas de EF I atendem alunos das diversas regiões do município, sendo seu público, portanto, bastante heterogêneo. Entendemos que não é possível separar a escola de seu contexto social, cultural, político e histórico, pois todas essas dimensões influenciam o cotidiano escolar e as práticas de ensino (PÁTARO, 2009). Nesse sentido, ao desenvolver o trabalho com os professores, buscamos, sempre, ter o olhar voltado para as características específicas dos contextos nos quais eles atuam.

No que se refere aos sujeitos, foram convidados a participar da pesquisa todos os professores de LI que atuavam nas escolas de EFI do município de Rio Claro/SP nos anos de 2016, 2017 e 2018.

No ano de 2016, durante conversas informais com a coordenadora da área de Educação Física, Educação Artística e Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Rio Claro/SP, que acompanhou os professores desde a implementação da disciplina na rede no ano de 2013, ela nos relatou as dificuldades em coordenar a área e em encontrar formadores que trabalhassem, especificamente, com os professores de LI

para crianças do município, que a seu ver, necessitavam de formação voltada ao ensino de LI no EF I. A coordenadora responsável naquele momento era formada em Artes Plásticas e, por isso, sentia a necessidade de especialistas na área de ensino de LI para crianças para ajudarem a pensar possíveis encaminhamentos da disciplina na rede juntamente com os professores e a equipe gestora.

Constatada a necessidade e o interesse da Secretaria de Educação em desenvolver um trabalho formativo com os professores de LI dos anos iniciais do EF, bem como a credibilidade de nosso grupo, que desenvolve desde 2004, um Projeto intitulado Escola de Educadores<sup>41</sup>, que atende a comunidade escolar de Rio Claro-SP e região, solicitamos um momento para apresentar nosso projeto inicial de pesquisa aos professores. Dada a natureza construtivo-colaborativa da investigação, esse contato era fundamental para observar se os professores tinham, de fato, interesse em participar do estudo.

Sendo assim, a coordenadora enviou mensagem a todas as escolas de EF I da Rede Pública Municipal, informando a presença da pesquisadora no HTPC dos professores de LI, realizado mensalmente na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, sendo este o local mais propício para reunir os professores das diferentes escolas tanto para essa reunião inicial quanto para o posterior desenvolvimento da pesquisa.

Optamos por realizar a pesquisa na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, pois, nos estudos de caso, "os dados devem ser coletados no local onde os eventos e fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem" (GODOY, 1995, p. 27). Entretanto, ao realizar esse encontro na Secretaria, precisamos atentar para dois aspectos. Em primeiro lugar, mesmo não sendo um trabalho realizado dentro da escola, tendo em vista que os professores lecionam em escolas diversas, trata-se de uma pesquisa centrada na escola, de forma que os processos formativos realizados com os docentes devem contribuir para o seu desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Nesse sentido, nossa proposta de trabalho deveria estar relacionada às necessidades do sistema de ensino e, principalmente, dos professores, repercutindo em suas práticas (BRASIL, 1999).

---

<sup>41</sup> O projeto Escola de Educadores busca, dentre outras coisas, compreender as crises e fracassos que circundam a educação e buscar, assim, soluções ou elementos para amenizá-los (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014).

Em segundo lugar, por ser realizado durante o HTPC dos professores, nossa proposta se configura como uma formação em serviço. Nesse sentido, temíamos que os professores se sentissem obrigados a aderir à pesquisa, de forma que salientamos, desde o primeiro momento, que a participação no estudo seria voluntária e que eles poderiam se desvincular do mesmo quando quisessem.

O comunicado foi enviado a 18 professores, entretanto a coordenadora nos informou que nem todos cumpriam o HTPC na Secretaria, pois tinham aulas nesse horário. A maioria dos dez professores presentes demonstrou interesse em participar da pesquisa após ouvir a proposta e verbalizaram estarem se sentindo valorizados por terem, pela primeira vez, a oportunidade de participar de uma formação específica sobre ensino de LI para crianças. Além disso, já nesse momento, os professores apontaram algumas das dificuldades que estavam enfrentando para lecionar, não somente pelas especificidades da faixa-etária, mas pelo fato de a inclusão da disciplina ser ainda recente e não haver diretrizes que orientassem seu trabalho.

Feito esse primeiro contato formal, explicitados nossos objetivos de pesquisa e constatada a relevância do desenvolvimento da pesquisa para os professores do município, fizemos a solicitação para realização da pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa, que a autorizou no mês de Novembro do mesmo ano.

Aprovado o desenvolvimento da pesquisa, entramos em contato novamente com a coordenadora, a fim de retornar ao momento do HTPC dos professores de LI para dar início, oficialmente, à coleta e geração de dados.

Na primeira visita, percebemos que alguns professores sentiam-se um pouco inseguros com a proposta de participarem da pesquisa, talvez pela impressão de que de que as pesquisas universitárias pouco contribuem para a prática docente em sala de aula, visão oriunda da perspectiva de saberes sem ofício (GAUTHIER et al., 1998), e também por não conhecerem a pesquisadora. Nesse sentido, julgamos importante a presença também do orientador da pesquisa, já conhecido por alguns professores pelo seu envolvimento em outros trabalhos no município no campo dos estágios e de projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a fim de conferir credibilidade e aderência ao processo. Retomamos os objetivos da pesquisa e procuramos deixar claro o papel da pesquisadora, que não tinha intenção de inspecionar, avaliar ou supervisionar o trabalho que eles estavam desenvolvendo em suas aulas de LI no EF I. Entendemos que tais esclarecimentos

eram necessários, pois a falta de clareza dos objetivos da pesquisa e do papel do pesquisador podem influenciar as respostas e comportamentos dos participantes, distorcendo os dados (GODOY, 1995). Além disso, ressaltamos a intenção de nos aproximar dos professores e do trabalho que desenvolviam nas escolas estabelecendo uma parceria e distanciando-nos de posturas impositivas.

A partir desse momento, a proposta e o papel dos professores como colaboradores na pesquisa e na construção das estratégias formativas ficaram mais claros e houve aderência de nove dos dez professores presentes. Um desses professores, eventual, deixou de participar das reuniões logo no início da pesquisa, de forma que nossos encontros contavam com a presença de oito professores. A partir de fevereiro de 2017, um dos participantes da pesquisa, aqui denominado P6, assumiu aulas no horário da formação, de forma que não podia mais participar dos encontros. Como havia interesse do participante em dar continuidade ao trabalho que havíamos iniciado em Novembro de 2016, foi acordado com os participantes da pesquisa que a pesquisadora faria encontros individualmente com P6, na escola, no momento de seu HTPI. Esse mesmo participante não participou do segundo momento de formação, tendo em vista que começou a participar de uma outra formação no ano de 2018. Também cabe salientar que, no ano de 2017, após troca de gestão no município de Rio Claro/SP, P7 assumiu a coordenação da área de Linguagens.

O grupo de professores participantes da pesquisa é bastante heterogêneo, composto por docentes na faixa-etária de 30 a 60 anos de idade, todos formados em Letras, conforme previsto na Resolução nº 7 (BRASIL, 2010) e na Lei Complementar nº 070 de 31 de dezembro de 2012, aprovada e promulgada pela prefeitura Municipal de Rio Claro. Além da graduação em Letras, quatro dos oito professores participantes da pesquisa possui outro curso de graduação e seis realizaram cursos de pós-graduação.

O participante P1 nasceu em 1955 e morou nos Estados Unidos por dois anos, onde iniciou, em 1975, um curso de graduação em Psicologia. O participante relata que não se adaptou ao curso e que, ao retornar para o Brasil, decidiu cursar Letras. Iniciou a graduação em Letras em uma instituição particular na cidade de São Paulo, mas como precisou se mudar, completou o curso em uma universidade particular no interior do Estado, no período de 1976 a 1979. P1 cursou ainda Pedagogia, de 1986 a 1987, e Secretariado Bilíngue, bem como realizou uma pós-

graduação em Gestão da Escola Pública em uma universidade estadual, também do interior de São Paulo, nos anos de 2005 e 2006. No que se refere às experiências na área da educação, P1 começou a lecionar em 1979 e foi professor efetivo de LI e Português do EF II e Médio da Rede Estadual de São Paulo por oito anos, além de atuar na direção de escolas do município de Rio Claro/SP por 29 anos. Após sua aposentadoria, prestou concurso do município e se efetivou professor de LI do EF I no ano de 2014.

Já o participante P2, nascido em 1970, começou a trabalhar em escolas de idiomas, com alunos de diferentes faixas-etárias, em 1988. No período de 2007 a 2010, cursou a graduação em Letras (português e inglês) em uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, na modalidade a distância e, um ano após se formar, começou a trabalhar como professor de LI no EFI em uma escola particular, onde permaneceu até o início de 2015. Realizou um curso de pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa com duração de seis meses, também na modalidade a distância, em universidade particular, no ano de 2014. Em 2013, efetivou-se professor na rede municipal de Rio Claro/SP, atuando como professor de LI do EF I.

O participante P3, nascido no ano de 1975, também se formou em Letras em uma universidade particular do interior de São Paulo. Cursou a graduação de 1995 a 1998 e, após formado, atuou em outras áreas antes começar a lecionar em escolas regulares. Do ano de 1996 a 2008, P3 deu aulas particulares de LI e atuou, também, em escolas de idiomas. Posteriormente, atuou no EF II da rede municipal de Santa Gertrudes e na Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Claro, ensinando a LI. Em 2007, iniciou um curso de pós-graduação em LI e Tradução, com duração de um ano e meio. Atualmente, P3 é professor efetivo de LI do EFI da rede municipal de Rio Claro/SP, onde atua desde 2013, além de dar aulas particulares presenciais e via Skype.

P4 nasceu em 1971 e, aos 16 anos, começou a lecionar em institutos de idiomas, antes de cursar a graduação em Letras, assim como aconteceu com P2. O participante cursou Letras (inglês e alemão), no período de 1990 a 1993, em uma universidade estadual do interior de São Paulo, onde também cursou o mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, de 1999 a 2003. Em 2004, P4 fez um curso de idiomas na Inglaterra e, nos anos de 2008 e 2009, cursou especialização em Formação para o Ensino Superior, em uma universidade particular também do

interior de São Paulo. Além da experiência como professora de escolas de idiomas, P4 deu aulas particulares, lecionou em cursos de graduação em faculdades particulares no ano de 1997 e, posteriormente, no período de 2003 a 2006. P4 também atuou como professora de LI no Ensino Médio público e privado de 1993 a 2016 e no EF II nos anos de 1994, 2010 e 2012. P4 também atuou na Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Claro/SP, no período de 2011 a 2015. Recentemente, no ano de 2014, P4 passou a trabalhar com alunos de EF I da rede municipal de Rio Claro/SP.

Após fazer um curso de aperfeiçoamento na Inglaterra por seis meses, P5, nascido em 1966, iniciou a graduação em Letras em uma universidade particular do Estado de São Paulo, onde permaneceu de 1985 a 1988. Terminando o estágio, realizado em escola particular da cidade de Rio Claro/SP, P5 foi contratado e lecionou para o Ensino Médio por 11 anos nessa instituição. Questões pessoais o levaram a atuar em São Paulo e outras cidades do interior do Estado, sempre em escolas particulares e para alunos do Ensino Médio e de cursos pré-vestibular. Em 2013, prestou concurso da rede municipal de Rio Claro/SP e assumiu como professor de LI do EF I. No ano seguinte, P5 passou a atuar também no EF II e Médio da Rede Estadual de São Paulo. O participante ainda cursou Pedagogia, no período de 2010 a 2011, e possui experiência como professor particular, inclusive para crianças.

P6 nasceu no ano de 1983 e cursou Letras em uma instituição particular na região de São Paulo de 2001 a 2004. No mesmo ano em que se formou, P6 começou a trabalhar como professor do EF II e Médio da rede Estadual. Em 2010, P6 mudou-se para Rio Claro/SP e, em 2013, passou a lecionar também na rede municipal, tanto na Educação de Jovens e Adultos quanto no EF I. Em 2016, o participante realizou um curso de aperfeiçoamento em Compreensão Oral em LI.

Com experiência similar aos participantes P2 e P4, P7, nascido em 1969, começou sua carreira docente aos 21 anos, antes de se graduar em Letras, como professor de escola de idiomas, onde permaneceu por 17 anos. Em 1995, começou a atuar como professor de LI em uma escola regular particular da cidade de Rio Claro/SP, inicialmente com alunos do EF II ao cursinho e, posteriormente, passou a lecionar para crianças desde o maternal. Cursou, primeiramente, no período de 1995 a 1999, Pedagogia em universidade estadual pública. Em 2007, iniciou o curso de Licenciatura em Letras em uma universidade particular do Estado, e formou-se em

2010. Também em universidade particular realizou curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional nos anos de 2015 a 2016. Em 2014 passou a atuar também como professora de LI do EF I da rede municipal de Rio Claro. No ano de 2017, assumiu a coordenação da área de Linguagens da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP.

Já P8, que nasceu em 1963, graduou-se primeiro em Psicologia no ano de 1998. Após formada, atuou como professora eventual na Rede Estadual, substituindo diferentes disciplinas. No ano de 2007, decidiu cursar Letras em faculdade particular do interior de São Paulo, mas apenas em 2014 começou a lecionar a LI no EF I na rede municipal de Rio Claro/SP. O participante também cursou Pedagogia nos anos de 2015 a 2016, na modalidade a distância, e uma pós-graduação em psicopedagogia de 2005 a 2007.

O quadro 7 sintetiza as informações dos professores no que concerne a idade e formação acadêmica:

**Quadro 7 - Idade e formação acadêmica dos participantes.**

<b>Professor</b>	<b>Ano de Nascimento</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação complementar</b>
P1	1955	Letras (1976-1979) Pedagogia (1986-1987)	Pós-graduação em Gestão da Escola Pública (2005-2006)
P2	1970	Letras (2007-2010)	Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (2014)
P3	1975	Letras (1995-1998)	Pós-graduação em Língua Inglesa e Tradução (2007-2008)
P4	1971	Letras (1990-1993)	Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (1999-2003) Especialização em Formação para o Ensino Superior (2008-2009)
P5	1966	Letras (1985-1988) Pedagogia (2010-2011)	-
P6	1983	Letras (2001-2004)	Curso de aperfeiçoamento em

		Compreensão Oral em Língua Inglesa (2016)	
P7	1969	Pedagogia (1995-1999) Letras (2007-2010)	Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (2015-2016)
P8	1963	Psicologia (1995-1998) Letras (2007-2010) Pedagogia (2015-2016)	Pós-graduação em Psicopedagogia (2005-2007)

Fonte: Da autora.

O quadro 7 nos ajuda a visualizar a heterogeneidade do grupo no que concerne a idade e a formação de cada professor. Apesar de todos os participantes serem formados em Letras, o período em que cursaram a graduação diverge bastante, o que pode influenciar a formação.

P1 se formou em Letras na década de 1970, época na qual havia uma forte separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas (PAIVA, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). O texto de Vieira-Abrahão (2010) revela grandes contradições entre as discussões teóricas acerca de como os futuros professores deveriam ensinar a LE e a forma como eles aprendiam a LE nos Cursos de Letras no final da década de 60 e início da década de 70. Enquanto as disciplinas de conteúdo ensinavam a LE por meio do Método da Gramática-Tradução, as disciplinas pedagógicas discutiam o Método Audiolingual. A autora relata que, além da leitura e discussão de obras sobre as bases teóricas do Método Audiolingual, os alunos do Curso de Letras eram submetidos a treinamentos, que remontam a uma perspectiva positivista de formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Na década de 1980, quando P5 se formou, também predominava o modelo de Licenciatura denominado 3+1, segundo o qual, terminada a formação de "conteúdo", num período de três anos, os alunos cursavam, no último ano da graduação, as disciplinas pedagógicas (MONTEIRO, 2011). Ou seja, a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas perdurava.

Apesar de se iniciarem as discussões acerca da Abordagem Comunicativa, na qual a língua deixa de ser analisada como um conjunto de frases isoladas e passa a ser compreendida como um conjunto de eventos comunicativos, ou seja, como prática social (LEFFA, 1988, 2012), e do paradigma do professor reflexivo

(SCHÖN, 1983), de acordo com Monteiro (2011), os graduandos ainda eram treinados no Método Audiolingual.

Cabe ressaltar que, tanto no Método da Gramática-Tradução, quanto no Método Audiolingual, em que a visão de língua é essencialmente estruturalista, o ensino estava centrado na figura do professor, que controlava todo o processo. O aluno, considerado uma tabula rasa, ocupava uma posição periférica e passiva frente a sua aprendizagem. O Método Audiolingual, em específico, é fortemente embasado por uma concepção behaviorista de aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem da LE ocorre por meio da criação de hábitos. Nesse sentido, exercícios de repetição mecânica são recorrentes, levando à memorização de estruturas e vocábulos de forma descontextualizada (LEFFA, 1988; PAIVA, 2005a).

No que se refere ao ensino de LEs para crianças, foco de interesse desta pesquisa, entendemos que as propostas dessas abordagens parecem pouco adequadas para que os alunos desenvolvam uma atitude positiva frente à aprendizagem de uma nova língua, tendo em vista que, ao desconsiderar as situações reais de uso da língua, o ensino tende a ser pouco significativo. Além disso, os recorrentes exercícios de repetição descontextualizados tendem a ser cansativos e a desmotivar as crianças.

Já P3 e P4 se formaram na década de 1990, momento em que se intensificaram as discussões acerca da Abordagem Comunicativa e da reflexão sobre a própria prática docente do professor de línguas, a partir da publicação do livro *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*, de Wallace (1991). Nesse contexto, não cabia mais treinar os professores, era preciso oferecer-lhes uma formação teoricamente embasada (LEFFA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Esse período também foi marcado, segundo Vieira-Abrahão (2010) pela supervalorização das teorias desenvolvidas na área da Linguística Aplicada em detrimento da prática, resultando na falta ideia de que a formação docente deveria ocorrer, exclusivamente, nas universidades.

A formação dos demais professores foi um pouco diferente, pois os Cursos de Letras sofreram reformulações em decorrência da LDB (BRASIL, 1996) e das diretrizes publicadas no início do século XXI (BRASIL, 2001a, 2002), principalmente no que diz respeito ao início do estágio a partir da segunda metade do curso. Além disso, embasada na concepção do processo reflexivo, nos anos 2000, contrariando a ideia de "método como um conjunto de procedimentos, técnicas e recursos fixos a

serem implementados em sala e aula" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228), surge a perspectiva do pós-método, que preocupa-se mais com a adequação do ensino aos contextos locais e com a autonomia do professor. Nesse contexto, o professor deixa de ser um implementador de teorias produzidas na universidade e passa a produzir teorias a partir de sua prática, conforme pressuposto na visão sociocultural da formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Leffa (2012) também considera que vivemos o momento do pós-método, em que o professor reconhece sua capacidade de subversão e, baseado em sua experiência e intuição, faz na sala de aula o que, de fato, tem condições de fazer. Se, no passado, o professor sempre foi considerado o culpado pela falha na implementação das diferentes abordagens de ensino de LE, "levando até à procura de um método à prova de professor" (LEFFA, 1999, p. 24), hoje o quadro se inverteu e "busca-se um professor à prova de um método" (LEFFA, 2012, p. 402), que seja autônomo e faça suas escolhas pedagógicas a partir da análise e reflexão acerca da própria prática.

Entendemos que essas orientações apontam para a formação de um profissional que observa a própria prática e a analisa constantemente, com o intuito de buscar compreender porque os alunos aprendem ou não da forma como ele ensina. Ao investigar a própria prática e olhar para as suas ações em sala de aula, o professor passa a procurar e a descobrir novas possibilidades para agir diferente, o que se dá, a nosso ver, por meio de um processo de desenvolvimento profissional. Discussões sobre abordagem sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, bem como acerca do pós-método (LEFFA, 1999, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) também podem ter influenciado a formação dos docentes nesse período, embora saibamos que nem sempre os avanços nos estudos e nas legislações se concretizem, na prática, nos cursos de formação docente.

Nesse período, também surgem críticas à Abordagem Comunicativa, por não considerar, de forma prioritária, o caráter sócio-histórico das relações humanas e ideológico das relações sociais mediadas pela linguagem (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Nesse sentido, apesar de suas contribuições, temos que considerar que concepções de base essencialmente comunicativas não são suficientes para garantir que o processo educacional esteja voltado para a formação cidadã dos alunos, de forma que eles possam se engajar social e discursivamente nas mais variadas atividades sociais que constituem sua atuação no mundo

contemporâneo, conforme pontua Rocha (2010). Para a autora (ROCHA, 2007, p. 18):

[...] agir no mundo requer capacidades de engajamento em diferentes práticas discursivas, que ocorrem pelas diferentes modalidades de linguagem (fala, escrita, sons, gestos, imagens, cores, grafismos) e que se integram para construção de sentidos.

Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem, é preciso levar em consideração que a comunicação dentro da sala de aula também ocorre tanto por meio da linguagem verbal quanto da linguagem não verbal, de forma que faz-se necessário reconfigurar a relação entre diferentes modos de linguagem, muitas vezes tidos como dicotômicos (ROCHA, 2007).

No que se refere ao ensino de LE para crianças, Rocha (2008) assevera que não acredita que modelos prontos e engessados sejam capazes de proporcionar condições efetivas de aprendizagem da LI na infância, tendo em vista que a ação de ensinar pode concretizar-se de diversas formas.

Mesmo concordando que não há um melhor método para conduzir o ensino de LI para crianças, cabe ressaltar que, a nosso ver, ao compreender o caráter sociocultural da aprendizagem e ao conceber a língua como “[...] um sistema integrado, holístico de comunicação e de reflexão, meio e reflexo de uma cultura” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59), os professores podem ampliar as possibilidades de trabalho na sala de aula, favorecendo a aprendizagem por meio da interação significativa e possibilitando que os alunos utilizem a língua para agir no mundo (SCARAMUCCI, 2006). Assim, concordamos com Scaramucci, Costa e Rocha (2008, p. 91) quando as autoras afirmam que:

A aprendizagem de uma LE deve ocorrer por meio de interações sociais significativas, ou seja, propositadas, mediadas pela linguagem na interação com o professor, com colegas de sala e com o livro ou materiais didáticos utilizados. Nessa perspectiva, o ensino da gramática e do vocabulário encontra-se subordinado à primazia da produção de sentidos nas práticas de linguagem, sejam elas orais ou escritas.

Cabe, ainda, observar que P2, P4 e P7 começaram a lecionar em escolas de idiomas no final da década de 1980 e início da década de 1990, antes de cursarem a graduação em Letras, realidade ainda bastante recorrente (SILVA, 2014).

Nesse período, conforme relatado por Leffa (2008) e Vieira-Abrahão (2010), era comum que os professores das escolas de idiomas fossem treinados para ensinarem a LI de acordo com os pressupostos do Método Audiolingual e/ou de sua variante, o Método Audiovisual. De acordo com Vieira-Abrahão (2010), para ser contratado, o professor precisava apenas ter conhecimento da língua a ser ensinada, pois o restante era "resolvido" com uma semana de treinamento. Leffa (2008, p. 355) também discute a prática de treinamento dos professores, comuns nas escolas particulares de idiomas, contrapondo-a formação docente, muito mais complexa e que envolve "a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento".

A nosso ver, faz-se importante compreender a forma como os participantes da pesquisa foram formados, pois, em geral, os professores tentam a reproduzir em sala de aula suas experiências e representações da escola, o que Gauthier et al. (1998) denominam de saber da tradição pedagógica.

Com relação ao tempo de experiência docente, o grupo também é bastante diverso, conforme podemos verificar no quadro 8:

**Quadro 8 - Tempo de docência dos participantes.**

<b>Professor</b>	<b>Ano em que começou a atuar como professor de LI</b>	<b>Ano em que começou a atuar como professor de LI no EFI da rede municipal de Rio Claro</b>
P1	1979	2014
P2	1988	2013
P3	1996	2013
P4	1987	2014
P5	1989	2013
P6	2004	2013
P7	1990	2014
P8	2014	2014

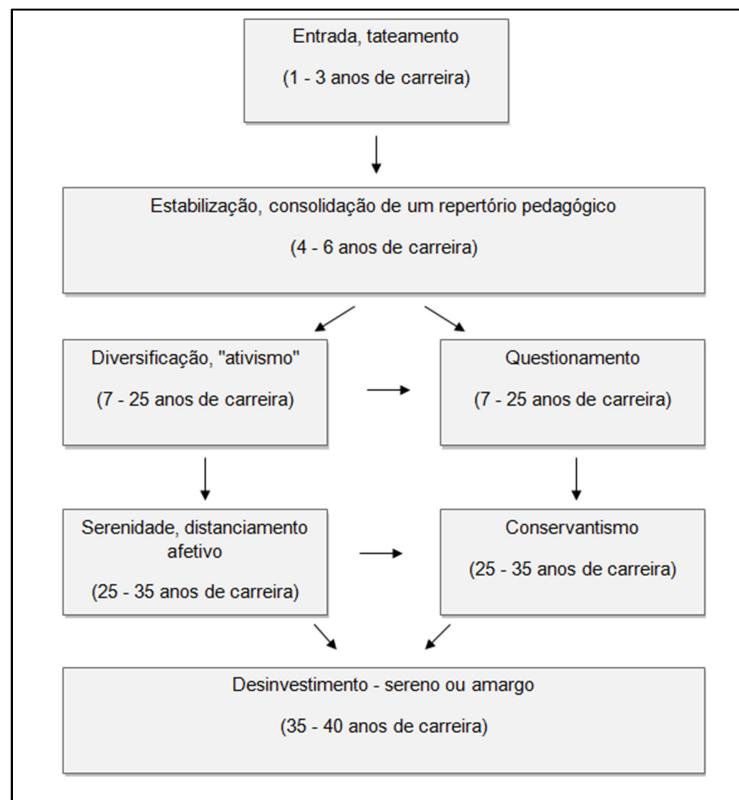
Fonte: Da autora.

É difícil estabelecer em qual fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) cada professor se encontra, já que, de acordo com o autor, há

uma infinidade de fatores que podem influenciar os indivíduos ao longo dos anos. Nesse sentido, não podemos considerar que as sequências de vida são predeterminadas e invariáveis, que todas as pessoas passam pelas mesmas fases, seguindo uma mesma ordem, "independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interacções sociais imediatas, da vontade individual" (HUBERMAN, 2000, p. 52).

O autor sugere um esquema para representar as fases da carreira docente, conforme podemos observar na figura 2, entretanto, enfatiza que certamente há outros percursos possíveis. Ressalta, também, que, nesse sentido, é preciso atribuir um estatuto flexível à cada uma das fases, pois uma mesma fase pode conter características diversas para pessoas diferentes (HUBERMAN, 2000).

**Figura 2 - Fases da carreira docente.**



Fonte: Huberman (2000)

Segundo o autor, há "uma linha de certo modo 'única' até à fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo,

de novo, numa fase única", que pode ser vivida serenamente ou com amargura, dependendo de como foi o percurso anterior (HUBERMAN, 2000, p. 48).

A fim de evitar "uma estandardização manifesta das respostas e, daí, a uma cegueira na análise dos dados" (HUBERMAN, 2000, p. 55), buscamos olhar objetivamente para as informações coletadas, conforme sugerido pelo autor. Sendo assim, embora a maioria dos participantes da pesquisa tenham começado a lecionar antes de se efetivarem professores do EF I na rede municipal de Rio Claro/SP, todos possuem entre 4 e 5 anos de experiência nesse contexto que, dadas as especificidades, configura-se como um campo novo de atuação.

Nesse sentido, se considerarmos apenas o tempo de docência no EF I, durante a realização deste estudo, podemos afirmar que os professores se encontravam, de acordo com o esquema proposto por Huberman (2000), em um momento de transição da fase de entrada para a fase da estabilização. Segundo o autor, o estágio de entrada é marcado pela "sobrevivência", pois o professor precisa lidar com a complexidade da situação profissional, e pela "descoberta", em geral acompanhada pelo entusiasmo do docente. O autor afirma que, geralmente, esses dois aspectos são vivenciados concomitantemente, entretanto, reconhece a existência de perfis em que predominam apenas um desses componentes ou, ainda, de perfis com outras características:

[...] a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Independentemente do perfil do professor, Huberman (2000) destaca que a exploração está no cerne desta fase. Para o autor, a exploração pode ser "sistêmática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora" e, no caso do ensino, tende a ser restrita, pois "as pessoas têm poucas turmas além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas" (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Ao se referir a essa fase da carreira docente, Day (2001, p. 102) considera que trata-se de um momento crucial para os professores iniciantes e que:

Os seus "inícios" serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores.

Na fase de estabilização, de acordo com o autor, o professor passa a se ver como parte de um grupo e sente-se mais independente. Huberman (2000, p. 40) explica que essa fase precede ou acompanha "um sentimento de 'competência' pedagógica crescente". Esse domínio da situação no plano pedagógico pode gerar uma sensação de libertação nos professores (HUBERMAN, 2000). Day (2001) assevera que a fase da estabilização é relativamente curta, de forma que faz-se necessário que os gestores estimulem os docentes que se encontram nessa fase propondo novas ideias, desafios e envolvendo-os em novos projetos.

Reconhecemos as limitações de nossas considerações, uma vez que, para analisar o ciclo de vida profissional dos professores, não há como ignorar suas experiências anteriores, de forma que seria necessário considerar as histórias de vida de cada um deles, procedimento que foge do escopo deste trabalho. Entretanto, as fases propostas por Huberman (2000), apesar de serem flexíveis e poderem variar de professor para professor, nos ajudam a compreender como os professores se sentiam e ainda se sentem ao atuarem como professores de LI no EFI da rede municipal de Rio Claro/SP. Por mais experiência que eles tenham, entendemos que trata-se de uma experiência nova para todos, seja por conta da faixa-etária das crianças, seja pelas características do contexto no qual é oferecida. Assim, passado o momento de exploração, em que os professores passaram a conhecer, de fato, as características das crianças como aprendizes de uma LE, a dinâmica das escolas e salas de aula do EF I, os colegas de trabalho e todas as dificuldades de se ensinar uma LE em um nível de ensino em que a mesma não é oficialmente regulamentada, os professores chegaram a fase de estabilização, em que se sentem mais seguros. Essa segurança partiu do desenvolvimento da competência pedagógica, mas também do estabelecimento de uma comunidade profissional docente, em que eles se sentem amparados, conforme podemos observar na apresentação e análise dos dados.

Também é importante observar que, ao longo da pesquisa, os professores atuaram em diferentes escolas do município, conforme retrata o quadro 9:



Fonte: Da autora.

Embora não tenha sido possível desenvolver o estudo com professores de todas as escolas da rede municipal de Rio Claro/SP, os professores que participaram das formações atuaram em 17 das 26 escolas que compõem a rede, de forma que avaliamos que a pesquisa teve um grande alcance no município.

### **3.3 Procedimentos de análise de dados**

A análise qualitativa transforma os dados coletados em descobertas, conhecimentos (PATTON, 1986). Para Patton (1986), o grande desafio das pesquisas de análise qualitativa é que elas tendem a gerar uma grande quantidade de dados, que precisam ser organizados e compreendidos. Alves (1991) explica que:

Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de "sintonia fina" que vai até a análise final. (ALVES, 1991, p. 60)

No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que a análise se faz presente nas diferentes fases da pesquisa, entretanto, consideram que ela se torna mais formal e sistemática após o término da coleta de dados, quando o pesquisador, tendo mais claras possíveis direções teóricas do estudo, passa a "trabalhar" todo o material coletado durante a pesquisa. As autoras afirmam que "o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas" e que "o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Além disso, as autoras alertam que a análise não pode se restringir ao que está

explícito no material, sendo necessário desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas, muitas vezes, silenciados.

Neste estudo, algumas categorias de análise emergiram após várias leituras dos diversos dados coletados e gerados, em momentos variados, por meio da análise documental, das observações participantes, das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais. No capítulo que segue, buscamos apresentar os dados de forma clara e coerente, bem como nossas categorias de análise.

### **3.4 Síntese do Capítulo**

Neste capítulo, discorremos acerca da natureza qualitativa deste estudo que, ao desenvolver um trabalho em conjunto com os professores de LI da rede municipal de Rio Claro/SP, buscou aproximar escola e universidade.

Além disso, considerando os professores como parceiros que, ao mesmo tempo em que produziam os dados, se utilizavam deles para sua formação e desenvolvimento profissional, o trabalho se configura como uma pesquisa construtivo-colaborativa, no qual buscou-se valorizar suas experiências docentes e favorecer a construção de saberes a partir da análise e reflexão dos professores acerca de suas próprias práticas.

Por investigar um contexto específico, a pesquisa caracteriza-se, também, como um estudo de caso que, visa investigar um acontecimento contemporâneo de forma aprofundada. Esperamos que este estudo permita generalizações naturalísticas, possibilitando o desenvolvimento de novas ideias, significados e compreensões, bem como que contribua para a ampliação e fortalecimento dos conhecimentos acerca de nosso objeto de estudo.

Com o intuito de atingir os objetivos desejados, foram utilizados como técnicas de coleta e geração de dados a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Essas diferentes técnicas se complementaram, permitindo não só a triangulação dos dados, mas também uma visão mais aprofundada acerca dos fenômenos observados.

A pesquisa foi realizada com oito professores de inglês, com formações e experiências docentes bastante distintas, que atuavam nas escolas de EF I da rede municipal de Rio Claro/SP, município que incluiu a disciplina LI na matriz curricular

dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos no ano de 2013, com fins meramente burocráticos, de forma que não houve um planejamento prévio acerca de como o ensino dessa LE deveria ser conduzido na rede.

Foi nesse contexto que buscamos desenvolver uma pesquisa que permitisse compreender um pouco melhor o ensino de LI para crianças no contexto investigado, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nesse novo cenário. Os dados coletados e gerados, bem e as categorias de análise são apresentados no capítulo que segue.

## CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados e gerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e nossas categorias de análise. Para melhor organização, dividimos o nosso trabalho de campo em dois momentos, conforme representado na tabela que segue:

**Quadro 10 - Organização do trabalho de campo.**

Período	Atividade	Técnicas de coleta e geração de dados
Novembro de 2016 a Maio de 2017	- Desenvolvimento do primeiro momento formativo	- Análise documental. - Observações. - Entrevistas. - Grupo Focal.
Fevereiro de 2018 a Maio de 2018	- Desenvolvimento do segundo momento formativo	- Análise documental. - Grupo Focal.

Fonte: Da autora.

Os dados serão apresentados considerando esses dois momentos.

### 4.1 Primeiro momento formativo

O primeiro momento formativo se inicia no mês de Novembro de 2016, quando, com a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa, retomamos o contato com a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro para iniciarmos a coleta e geração de dados.

Considerando as colocações dos professores na primeira reunião que realizamos informalmente no mês de Junho de 2016, redigimos uma proposta formativa (Apêndice B), cujo objetivo geral era incentivar os professores de LI para crianças dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da rede municipal a refletir e intervirem em sua docência, a partir do desenvolvimento de um trabalho construtivo-colaborativo.

Especificamente, buscávamos identificar e analisar as lacunas da formação inicial dos professores de LI do EF I participantes da pesquisa; fazer um diagnóstico coletivo dos desafios que enfrentavam e das possibilidades de reconstrução do trabalho docente nesse contexto, a partir da análise da própria prática; bem como propor um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de estratégias que respondessem aos desafios apresentados pelos professores.

Como os professores haviam mencionado, no encontro inicial, a necessidade de se elaborar um currículo<sup>42</sup> para o ensino de LI nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF público, incluímos, no conteúdo programático do momento formativo, o estudo do currículo (FRAGELLI; CARDOSO, 2009; MICKAN, 2013; SILVA, 1999) e da base de conhecimento dos professores (SHULMAN, 1986, 1987), além de discussões sobre o professor reflexivo (SCHÖN, 1983, 1997; SMYTH, 1991), que investiga a própria prática, sobre a escola como lócus da formação e produção de saberes (MIZUKAMI, 2013), e sobre estratégias de ensino e avaliação nas aulas de LI no EF I (SANTOS, 2006; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008).

Inicialmente, esse primeiro momento formativo foi organizado em dez encontros presenciais de duas horas cada, a serem realizados durante o HTPC na Secretaria da Educação do município. Além das 20 horas de encontros presenciais, destinamos 20 horas para leituras e 20 horas para a observação, registro e análise da própria prática, totalizando 60 horas de formação. Entretanto, os professores perceberam que necessitariam de mais tempo para desenvolver o trabalho que desejavam e aumentamos a carga horária da formação para 180 horas, organizadas conforme o quadro 11.

#### **Quadro 11 - Organização do primeiro momento formativo.**

---

<sup>42</sup> Neste trabalho, entendemos o currículo como uma construção histórica, social e cultural, não sendo possível, portanto, desvinculá-lo dos contextos nos quais se insere. Pautados pelos trabalhos de Fragelli e Cardoso (2009), Mickan (2013) e Silva (1999), compreendemos que o currículo envolve reflexões acerca do que ensinar, de como ensinar, de que alunos desejamos formar e das relações de poder envolvidas nesse processo. Assim, quando os professores solicitaram a elaboração de um currículo para o ensino de LI para os anos iniciais do EF na rede municipal de Rio Claro/SP, buscamos compreender o que os professores entendiam por currículo e enfatizar que, mais do que selecionar conteúdos e metodologias, era preciso considerar as características do contexto e dos alunos. Nesse sentido, o documento elaborado pelos professores traz orientações para a condução do ensino de LI nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos das escolas públicas do município, sugerindo o trabalho com sequências didáticas. Entretanto, não se trata de um documento inflexível a ser imposto aos demais professores.

<b>Atividade</b>	<b>Carga horária</b>
Encontros presenciais	48 horas
Implementação do material didático-pedagógico produzido	48 horas
Observação da prática pedagógica	36 horas
Leitura e atividades de elaboração de material didático- pedagógico	36 horas
Replanejamento do material didático-pedagógico produzido	12 horas
Total	180h

Fonte: Da autora.

Dada a carga horária da formação, o grupo considerou que seria inviável realizar os encontros mensalmente, seguindo o planejamento do HTPC. Nesse sentido, ficou acordado que realizaríamos encontros semanais (quando necessário, dois encontros na semana) e que os professores poderiam substituir as horas dedicadas ao momento formativo pelo HTPI que cumpriam nas escolas. Diminuir o espaçamento de tempo entre os encontros também foi importante no sentido de fazer com que o momento formativo não fosse compreendido como uma prática pontual (MACIEL, 2014), mas como um processo que, esperamos, passe a fazer parte da rotina dos professores.

**Quadro 12 - Organização dos encontros presenciais do primeiro momento formativo.**

<b>Data</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>	<b>Participantes presentes</b>
11/11/16	- Apresentação e complementação da proposta formativa, considerando os interesses dos professores.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
16/11/16	- Leitura e discussão sobre a reflexão crítica da própria prática e sobre o ensino de LI para crianças (desafios e possibilidades). - Discussão acerca dos aspectos que poderiam ser observados na própria prática.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
18/11/16	- Retomada da discussão sobre os textos. - Elaboração do roteiro de observação da própria prática.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
21/11/16	- Impressões sobre as observações. - Levantamento do conhecimento prévio dos professores sobre currículo e leitura de textos. - Discussão acerca dos elementos que constituem um currículo.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
23/11/16	- Retomada da discussão sobre currículo (atividade 1).	P1, P2, P7 e P8

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre a Base de conhecimentos (atividade 2).</li> </ul>	
28/11/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada da discussão sobre a Base de conhecimentos.</li> <li>- Discussão sobre o trabalho com sequências didáticas.</li> <li>- Discussão de possíveis gêneros para o ensino de LI no EF I (atividade 3).</li> <li>- Explicação e organização das atividades do próximo encontro (atividade 4).</li> </ul>	P1, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
30/11/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre as observações, apontando possibilidades e desafios.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
02/12/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão, em grupos, das atividades realizadas pelos professores e início da elaboração das orientações para ensino de LI no EF I.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
05/12/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega das sequências didáticas e socialização das propostas para anotar sugestões dos demais participantes e repensar a proposta.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7
07/12/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da versão preliminar do currículo.</li> <li>- Discussão das sequências didáticas e dos gêneros a serem trabalhados em cada ano, bem como a melhor ordem.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P8
09/12/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da versão preliminar do currículo.</li> <li>- Discussão acerca das possibilidades e dificuldades encontradas por cada um durante as observações para complementação do texto preliminar.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
12/12/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do grupo focal.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8
13/02/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização dos encontros presenciais.</li> <li>- Conversa sobre práticas pedagógicas.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
20/02/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada do trabalho realizado em 2016.</li> <li>- Retomada da discussão sobre o trabalho com sequências didáticas.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
06/03/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.</li> <li>- Definição do segundo roteiro de observação da própria prática.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
13/03/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões sobre as observações.</li> <li>- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
20/03/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões sobre as observações.</li> <li>- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.</li> </ul>	P1, P3, P5, P7 e P8
03/04/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões sobre as observações.</li> <li>- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
10/04/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões sobre as observações.</li> <li>- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.</li> </ul>	P2, P4, P5, P7 e P8
17/04/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões sobre as observações.</li> </ul>	P1, P2, P3, P4, P7 e P8

	- Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.	
24/04/17	- Impressões sobre as observações. - Elaboração coletiva dos módulos das sequências didáticas.	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
08/05/17	- Leitura e discussão da versão final do currículo.	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
15/05/17	- Leitura e discussão da versão final do currículo.	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
22/05/17	- Realização do grupo focal.	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8

Fonte: Da autora.

Concomitantemente aos encontros formativos, a pesquisadora observou pelo menos quatro horas-aula de cada professor participante da pesquisa, seguindo um roteiro previamente determinado (Apêndice C); os entrevistou individualmente, utilizando questões que ajudavam a atingir os objetivos do estudo (Apêndice D); realizou dois grupos focais, bem como analisou as atividades desenvolvidas pelos professores nesse primeiro momento formativo. Nesse sentido, nesta seção, apresentamos os dados coletados e gerados por meio dessas diferentes técnicas.

Logo nos primeiros encontros formativos, algumas colocações dos professores apontavam as especificidades de se ensinar LI para crianças, bem como possibilidades e desafios do trabalho pedagógico que desenvolviam nas aulas de inglês nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I. Entretanto, nosso intuito era que, ao longo dos 24 encontros de duas horas realizados no período de Novembro de 2016 a Maio de 2017, eles olhassem para a própria prática, registrassem suas observações e refletissem acerca do trabalho que realizam para, posteriormente, fazerem esses apontamentos. Nesse sentido, consideramos que seria importante criar, coletivamente, um roteiro de observação a fim de sistematizar as observações, ajudando os professores a focalizarem o olhar nos aspectos que interessavam para o momento formativo.

Foram sugeridas as leituras dos trabalhos de Scaramucci, Costa e Rocha (2008) e Santos (2006), a partir das quais os professores deveriam elaborar um roteiro de observação da própria prática. Os professores se organizaram em dois grupos para realizar as leituras e elencaram aspectos que poderiam compor o roteiro de observação. Considerando que trata-se de uma pesquisa colaborativa, nosso intuito não era apenas apresentar um roteiro pronto a ser utilizado pelos professores,

mas que eles mesmos construíssem esse roteiro, elencando aspectos que julgassem importantes de serem observados nas próprias aulas.

Assim, a partir dos aspectos apontados pelos professores com base na leitura dos textos e em suas experiências, foi elaborado um primeiro roteiro de observação da própria prática (Apêndice E), que foi analisado, testado e validado pelos professores. Esse roteiro foi utilizado por todos os professores para registrar 20 horas-aula<sup>43</sup> das 36 horas-aula de observação da própria prática previstas nesse primeiro momento formativo.

Antes de iniciarem as observações, discutimos, com base na leitura do texto de Fernandes (2011), a importância dos professores olharem para a própria prática e se compreenderem como professores-pesquisadores, que observam, registram, analisam e reconstruem o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Destacamos o papel do roteiro de observação e do registro nesse processo, a partir das colocações de Weffort (1996), bem como a necessidade de se ter um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional (REYES; MONTEIRO, 2010).

O primeiro item do roteiro de observação se referia às possibilidades de trabalho nas turmas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I. Os professores deveriam observar cada um dos aspectos elencados em suas aulas e assinalar as opções "Sim", "Parcialmente" ou "Não", dependendo de sua reflexão e análise acerca da possibilidade de desenvolvê-los em cada aula observada. O quadro 13 exemplifica o primeiro item do roteiro de observação.

**Quadro 13 - Exemplo do primeiro item do roteiro de observação.**

Na aula de hoje, foi possível...	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
1. desenvolver as atividades propostas no tempo de aula?			
2. atingir os objetivos propostos utilizando os materiais selecionados?			
3. valorizar o conhecimento prévio dos alunos?			
4. realizar atividades lúdicas envolvendo brincadeiras, jogos e músicas?			
5. desenvolver atividades colaborativas entre os alunos?			
6. proporcionar condições para que os alunos comprehendam a língua inglesa?			
7. possibilitar que os alunos desenvolvam as habilidades orais?			
8. propor interações condizentes com a natureza das crianças como aprendizes?			

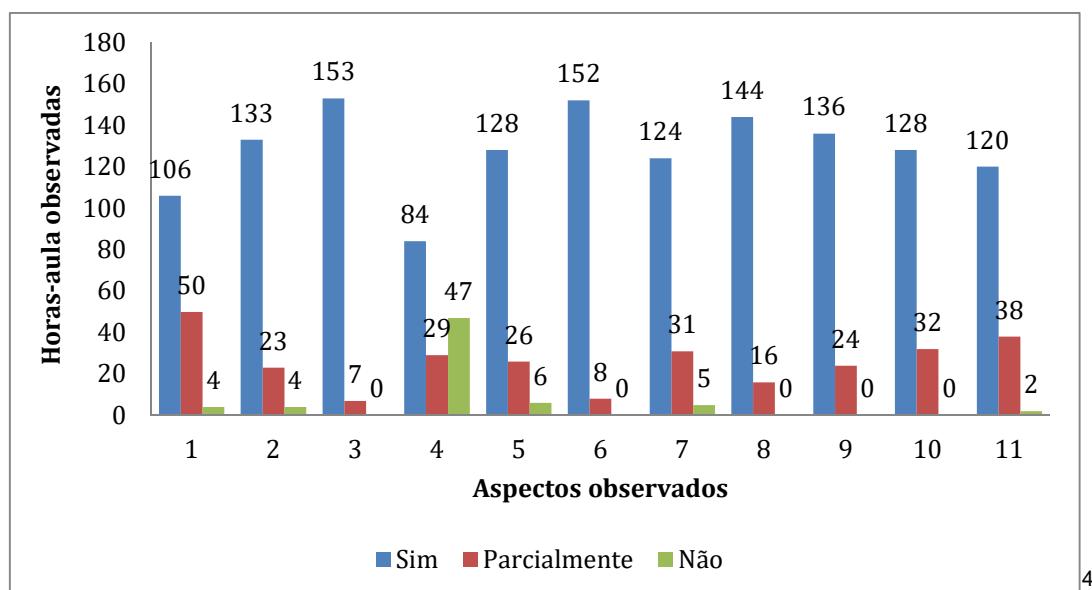
<sup>43</sup> Conforme já mencionado anteriormente, inicialmente, o primeiro momento formativo previa a observação de 20 horas-aula da própria prática.

9. conscientizar os alunos acerca da pluralidade linguística e social?			
10. atender às necessidades e expectativas dos alunos?			
11. atingir seus objetivos?			

Fonte: Da autora.

A análise documental dos registros realizados pelos oito professores participantes da pesquisa nesse item do roteiro de observação mostrou que, de maneira geral, foi possível desenvolver a maioria desses 11 aspectos nas 160 horas-aula (20 horas-aula de observação de cada um dos oito professores participantes) observadas pelos próprios professores, conforme representado no gráfico 2.

**Gráfico 2 - Possibilidade de desenvolver os aspectos elencados nas 160 horas/aulas observadas pelos próprios professores.**



Fonte: Da autora.

Nenhum professor relatou, nas 20 horas/aula de observação da própria prática, que não conseguiu desenvolver o terceiro aspecto do quadro, ou seja, todos os professores consideraram que valorizaram o conhecimento prévio dos alunos. Também não houve respostas negativas para os itens seis, oito, nove e dez da

<sup>44</sup> No gráfico 1, os aspectos observados pelos professores foram numerados de 1 a 11, seguindo a descrição do quadro 11.

tabela, de forma que todos avaliam que proporcionaram condições para que os alunos compreendessem a LI, que propuseram interações condizentes com a natureza das crianças como aprendizes, que conscientizaram os alunos acerca da pluralidade linguística e social e que atenderam às necessidades e expectativas dos alunos nas aulas observadas.

Durante as entrevistas realizadas com cada um dos oito professores participantes da pesquisa nos meses de Novembro e Dezembro de 2016, também perguntamos o que eles consideravam que era possível desenvolver com os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I da rede municipal de Rio Claro/SP nas aulas de LI. Alguns professores mencionaram que era possível despertar o interesse das crianças pela LI, aproximando os conteúdos estudados da realidade dos alunos, conforme mencionado por P5:

Bom, é aquela coisa básica, que eu acho que todo mundo tenta fazer: trazer, não é nem trazer, é mostrar, começar mostrando o quanto é próximo deles no dia a dia, o quanto eles usam... Porque não adianta você falar assim: "Quando você for fazer a faculdade..." (risos). Não vai virar. Então, é você lembrar de joguinho, lembrar de filme, para eles verem que o inglês não é uma coisa do outro mundo e que está na nossa cultura, no dia a dia, na verdade. Eu acho que esse é o começo, que todo mundo deve fazer, né? (Entrevista P5 - 23/11/2016)

Em conversa informal durante o momento formativo, P2 afirma que os alunos aprendem muito fora da escola, com os jogos e filmes, e considera que esse conhecimento precisa ser aproveitado nas aulas de LI. Nas observações participantes realizadas pela pesquisadora, foi possível verificar como os professores utilizam, de fato, os conhecimentos dos alunos para trabalhar os conteúdos planejados, valorizando o que eles já sabem em LI e proporcionando condições para que eles comprehendam essa LE. Ao observar uma aula de P5 sobre animais em um 5º ano da tarde, por exemplo, um aluno comentou que sabia o significado da palavra *spider* por causa do super-herói *Spider Man*. Outro aluno deduz o significado da palavra *bat* com base no personagem *Batman*. Ao lerem a palavra *dog*, um aluno cita *hot dog* e outro pergunta se a tradução de *frog* é sapo por conta do personagem animado *Crazy Frog* (Observação participante 1 - P5 - 23/11/2016).

Ao observar as aulas de P6, também pudemos notar como o conhecimento de jogos se faz presente nas aulas de LI. Em uma turma do 4º ano da tarde, por exemplo, os alunos deveriam responder à chamada dizendo uma palavra que conheciam em inglês. Um dos alunos disse a palavra *Thunder* e explicou para a professora que havia aprendido a palavra no jogo *Pokemon Go* (Observação participante 1 - P6 - 17/11/2016).

No 5º ano, P6 estava trabalhando com os alunos a biografia de jogadores de futebol e, para ajudá-los a compreender a leitura, o professor retoma músicas como *Happy birthday to you*, para que os alunos deduzam o significado da palavra *birth*, e *We are the champions*, para que eles compreendam o termo *championship* que aparece nos textos (Observação participante 1 - P6 - 17/11/2016). Os professores também recorrem a nomes de programas de televisão, como *Animal Planet*, mencionado por P3 em uma de suas aulas (Observação participante 1 - P3 - 24/11/2016), e a nomes de lojas da região (Observação participante 3 - P4 - 16/11/2016) para ensinar a pronúncia de algumas palavras em inglês.

Além de fazer associações com jogos, desenhos, filmes e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos, nas entrevistas, os professores pontuam que a realização de atividades lúdicas (envolvendo brincadeiras, pinturas, figuras, músicas, jogos de linguagem, vídeos, dentre outros) e com nível de dificuldade adequado também favorecem a aprendizagem da LI nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I. Em conversas informais, P2 menciona que talvez falte aos professores conhecerem melhor as características das crianças nessa faixa etária para propor atividades que envolvam os alunos nas aulas e P8 destaca a necessidade de utilizar recursos variados a fim de promover a aprendizagem dos alunos. P8 ressalta, ainda, que os alunos produzem bem quando engajados com a proposta do professor.

Nas observações participantes, foi possível notar que os professores, em geral, realizam jogos e competições com os alunos, trabalham músicas e propõem muitas atividades para desembaralhar palavras, frases e textos, relacionar as palavras estudadas à imagens, caça-palavras, cruzadinhas, desenhos e pinturas. Essas atividades são apropriadas para a faixa etária e favorecem a aprendizagem da LI, entretanto, alguns jogos e atividades apresentavam um grau de dificuldade muito alto para a turma ou não tinham as regras e objetivos claramente determinados.

No jogo proposto por P2 em uma das aulas observadas, por exemplo, em que os alunos tinham que adivinhar a palavra a partir de dicas fornecidas pelo professor, os alunos tiveram dificuldade para compreender o significado das frases lidas, de forma que não conseguiam adivinhar a palavra (Observações participantes 2 e 3 - P2 - 25/11/2016). Um caça-palavras utilizado por P3 em uma turma de 5º ano, envolvia um número excessivo de animais, muitos deles de outros países e desconhecidos dos alunos (Observação participante 1 - P3 - 24/11/2016). Já nas aulas de P7, os alunos de uma das turmas observadas entenderam as regras e objetivos do jogo proposto apenas 33 minutos depois de seu início (Observação participante 1 - P7 - 01/12/2016).

Além disso, a maioria dessas atividades tinha como objetivo reforçar o vocabulário aprendido e, nem sempre, permitiam uma interação significativa entre as crianças em LI. Enquanto realizavam um caça-palavras sobre números, por exemplo, os alunos de P6 diziam para os colegas os números que haviam encontrado em Português, por exemplo (Observação participante 1 - P6 - 17/11/2016).

Para P4, "Para as crianças mais novas é muito necessário o lúdico [...]. E a gente tem conseguido, quando são coisas que são voltadas à brincadeira, eu percebo que realmente funcionam mais" (Entrevista P4 - 05/12/2016). Entretanto, embora reconheça a importância do lúdico para a aprendizagem de uma LE na infância, P4 afirma que gostaria de desenvolver outras atividades com os alunos, que exigissem maior concentração. P1 também considera a importância de atividades lúdicas nas aulas de LI para crianças, afirmando, em conversas informais, que os alunos querem participar das aulas que envolvem jogos. Entretanto, podemos observar em suas aulas, atividades de repetição visando a memorização de estruturas (Observação participante 2 - P1 - 24/11/2016) e, em sua entrevista, P1 demonstra grande preocupação com a sistematização, por escrito, dos conteúdos estudados, em forma de listas de palavras:

As brincadeiras, por exemplo, a gente sai muito da sala de aula, a gente vai para o jardim e aí eles têm que fazer uma lista de palavras do que eles veem, então, céu, nuvem, chuva, folha, árvore, chão, grama, cadeira, carteira, aluno... (Entrevista P1 - 24/11/2016)

As listas de palavras também são comumente utilizadas nas aulas de P8, que é questionada por um dos alunos de um 4º ano se, naquele dia, não haveria "ficha" (Observação participante 2 - P8 - 02/12/2016). P8 explica à pesquisadora que, na falta de cópias para os alunos, entrega fichas que contém palavras em inglês com suas respectivas traduções em Português para que os alunos copiem no caderno.

Nas entrevistas, outros professores destacaram, ainda, a necessidade de preparar os alunos para aulas de inglês do EF II, desenvolvendo atividades escritas, trabalhando o vocabulário e pequenos textos, ensinando os alunos a utilizarem o dicionário e incentivando-os a realizar pequenas leituras, em que pudemos perceber certa preocupação com a pronúncia dos alunos e com a forma de corrigi-los:

A gente percebe que eles tendem a ler as palavras como elas são escritas na Língua Portuguesa. E a gente não pode ficar muito em cima, corrigir o erro o tempo todo... a gente tem que deixar eles mais livres porque se você começar a corrigir, corrigir, corrigir, eles não leem mais, eles vão se intimidando. Então, o professor sempre lê depois que o aluno lê, só para ele ouvir o correto, para não deixar no ar aquela leitura mais ou menos errada. Mas não diz para ele que ele errou, só vai levando... (Entrevista P1 - 24/11/2016)

A preocupação dos professores em preparar os alunos para as aulas de LI do EF II, privilegiando as habilidades escritas em detrimento das orais, bem como organizando o ensino com base em campos semânticos, trabalhados, muitas vezes, de forma descontextualizada, nos leva a questionar se, de fato, as expectativas das crianças eram consideradas nas aulas.

Por outro lado, vemos exemplos, como o mencionado por P7 em sua entrevista, em que ele mudou o planejamento da aula para atender às necessidades dos alunos da turma naquele momento:

O ano passado, uma turma de quinto ano, aquela turma que eu falei que fez a maquete, eu cheguei na sala com uma ideia de aula e eles... Eram encantados com as coisas que eles aprendiam, corpo humano, com a professora da sala, Ciências. Aí eles começaram a fazer perguntas. Eu falei: "Então, espera aí, vamos parar. O que vocês vão querer fazer? Vocês querem falar de corpo humano?". Então, tudo o que vocês conseguem lembrar...". Mas eles queriam órgãos, era uma coisa, assim. Aí eu explicava, contava, tal, eles foram... Aí eu fiz assim: "Só que quando a professora voltar, eu quero ver se vocês vão explicar isso para ela em inglês... as palavras e o que é". E eu combinei com ela, falei: "Olha, eles vão ...". Ela falou "P7, falaram tudinho. Porque teve aluna que, enquanto você falava,

ela foi anotando". Não foi só assim... Então, ela foi explicando. Eu falei: "Olha, já aprendeu a fazer uma coisa legal: uma anotação de aula", porque eu não fiz eles... Dá. Tem classe que às vezes a professora fala ou eu falo: "Eu estou fazendo tal coisa, o que você acha?". Deixa. Eu mudo que eu tinha pensado... (Entrevista P7 - 01/12/2016)

Assim como relatado por P7, nas aulas observadas também foi possível notar que os alunos aprendem muito mais do que a LI nas aulas. Ao trabalhar biografia de jogadores de futebol, P6 traz um texto sobre a jogadora Marta Vieira da Silva, descontruindo a ideia de que futebol é um esporte masculino (Observações participantes 2 e 3 - P6 - 17/11/2016). P6 ainda explicita as características do gênero biografia para que os alunos desenvolvam a atividade proposta e, ao pedir para que eles prestem atenção nos cognatos utilizados no texto, trabalha estratégias leitura (Observação participante 3 - P6 - 17/11/2016). P5 também ensina estratégias de leitura aos seus alunos:

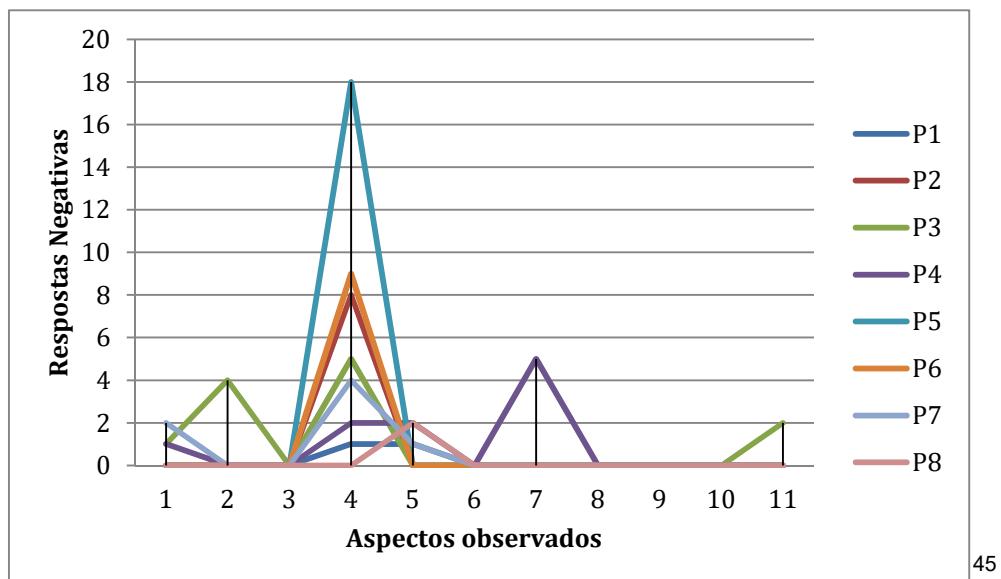
É claro que eu não vou chegar para eles e falar assim "Olha, hoje vocês vão aprender técnicas de leitura". Não, eu dou dicas para eles de como descobrir o significado das palavras. Então, é um outro linguajar. Você não pode ser técnico, você tem que falar uma linguagem que a criança entenda, que ela saiba usar o que você está me ensinando. Mas eles já tiveram técnica de leitura, por isso tem muita coisa que quando eu falo para eles: "Me ajuda a traduzir porque eu não consigo", hoje foi pouco coisa, mas às vezes eu dou um textinho e você precisa ver que beleza, eles fazem a tradução, porque eu ensinei técnica de leitura para eles no começo do quinto ano. (Entrevista P5 - 23/11/2016)

P1, ao fazer os combinados da atividade proposta com os alunos, discute questões éticas, explicando que não devem olhar as respostas antes de finalizarem o que foi solicitado (Observações participantes 1 e 3 - P1 - 24/11/2016). No mesmo sentido, P4 parabeniza os alunos que, após a correção de uma atividade, admitem que cometaram erros, explicando para eles a importância de reconhecerem seus erros e de serem honestos (Observação participante 4 - P4 - 16/11/2016). P3 discute as características do habitat em que vivem diferentes animais (Observação participante 1 - P3 - 24/11/2016), assim como P5, que leva para a sala um mapa mundo para mostrar aos alunos a localização de diferentes países e dos polos norte e sul, a fim de contextualizar o trabalho com os animais que habitam diferentes regiões (Observações participantes 1 e 2 - P5 - 23/11/2016).

Discussões sobre questões culturais também aparecem na aula de P3 (Observação participante 2 - P3 - 01/12/2016) e de P4, que ao apresentar diferenças entre os costumes de diferentes países (Observação participante 4 - P4 - 16/11/2016), explica aos alunos que não há hábitos melhores ou piores, apenas diferentes). Apenas não observamos discussões acerca da pluralidade linguística e social, aspectos que poderiam ter sido trabalhados em diversos momentos de diferentes aulas observadas.

Se voltarmos nosso olhar para os aspectos que os participantes assinalaram negativamente nesse primeiro item do registros de observação da própria prática (Gráfico 2), começamos a identificar alguns desafios que os professores enfrentam ao ensinar LI para crianças dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I. Os dados nos permitem, ainda, observar que há consonância entre as respostas dos oito participantes, conforme apresentamos no gráfico 3.

**Gráfico 3** - Respostas negativas marcadas pelos oito professores em cada aspecto analisado nas 20 horas/aula de observação da própria prática.



Fonte: Da autora.

P3 e P4 sentiram dificuldade, em uma das aulas observadas, para desenvolver as atividades propostas no tempo de aula (aspecto 1), enquanto a

<sup>45</sup> Assim como no gráfico 1, no gráfico 2 os aspectos observados pelos professores foram numerados de 1 a 11, seguindo a descrição do quadro 11.

mesma dificuldade foi enfrentada por P7 em duas aulas observadas. Durante as observações participantes, percebemos que vários professores tiveram dificuldades para desenvolver todas as atividades planejadas, principalmente quando lecionam a última aula do turno, como P1 (Observação participante 4 - P1 - 24/11/2016), P7 (Observação participante 4 - P7 - 01/12/2016) e P8 (Observação participante 5 - P8 - 02/12/2016), uma vez que os alunos que vão para casa de van saem mais cedo da aula. Em conversas informais, P4 e P5 também relatam o mesmo problema.

P7, assim como P1, teve dificuldades para desenvolver atividades colaborativas entre os alunos (aspecto 5) em uma das aulas que observou e P8 e P4 sentiram a mesma dificuldade em duas aulas observadas. Nas observações participativas realizadas pela pesquisadora, foi possível notar que há vários momentos de trabalho colaborativo entre os alunos, seja na realização de atividades em duplas e grupos, nos jogos, e, muitas vezes, quando os alunos finalizam a atividade e vão ajudar os colegas com mais dificuldade, como pudemos notar em uma observação participante realizada em uma turma de P1 (Observação participante 3 - P1- 24/11/2016).

A maior dificuldade de P3 foi atingir os objetivos propostos utilizando os materiais selecionados (aspecto 2), situação registrada pelo professor em quatro horas de observação. A questão da falta de materiais é bastante mencionada pelos professores como sendo um grande problema do ensino de LI no município, tanto em conversas informais ao longo dos encontros formativos quanto nas entrevistas e observações de aula. Apesar de, inicialmente, alguns professores reclamarem da não adoção de um livro didático de LI nas escolas municipais, aos poucos, passaram a perceber que, mais do que um livro didático, eles precisavam de um currículo:

Eu não sei, alguns professores, colegas da gente, falam que se houvesse o livro, seria mais fácil, vamos dizer, trabalhar com o aluno. Eu não sei, eu não tive essa experiência, nunca trabalhei com criança com livro, nada. Eu não sei se só isso seria suficiente. Não só o livro, o livro ajudaria, continuaria com as estratégias, as atividades e teria um livro de apoio. Mas não sei até que ponto o ter um livro seria a resposta. Eu questiono um pouco isso. (Entrevista P8 - 02/12/2016)

O maior problema parece ser a falta de outros recursos materiais para que os professores desenvolvam suas aulas. P2 considera que a Secretaria da Educação deveria disponibilizar:

Por exemplo, um jogo em inglês, tem dicionários, mas não é só dicionário de inglês/português que precisa, mas outras coisas que o professor pudesse utilizar em sala de aula para facilitar mais o trabalho. Quando a gente tem que preparar, por exemplo, tem que imprimir alguma coisa em casa, preparar o nosso próprio material para usar. (Entrevista P2 - 18/11/2016)

Durante as observações das aulas de P2, o professor comenta que a precisava economizar ao utilizar a fita crepe, necessária para o desenvolvimento da atividade planejada, pois a escola não dispunha desse material, que ele mesmo havia adquirido (Observação participante 1 - P2 - 18/11/2016). P1 também conta que os jogos que utilizou com os alunos nas aulas que a pesquisadora observou foram adquiridos por ele (Observação participante 2 - P1 - 24/11/2016). Os professores comentam que não só os jogos eles precisam produzir e/ou comprar com os próprios recursos, mas que até mesmo a cópia de atividades para os alunos, muitas vezes, não é possível nas escolas, conforme comentado por P8 em conversas informais e relatado por P4 em sua entrevista:

E outra, no começo eu tinha problema sérríssimos até com o material, porque quando eu comecei, foi me dado uma cópia mensal... Isso mesmo que você está ouvindo, eu tinha direito a uma cópia de Xerox mensal. Eu falei: "É impossível você trabalhar dessa maneira". Por mais que eu usasse vídeo, colocasse as coisas na lousa, não era viável. Depois de batalhar, por exemplo, esse ano, que finalmente eu consegui uma cópia por aluno por aula nos quintos anos, mas até o ano passado, eu fazia reduções para poder caber mais conteúdo, mais atividades, mais brincadeiras ou mais exercícios por cópia de Xerox. Isso quando a máquina não está quebrada, a máquina não foi furtada ou acabou o toner. Então a gente vai... você conta... você deixa o material lá para Xerocar, daí semana que vem você chega "Olha, entraram aqui na escola, pegaram a máquina, derrubaram no chão. Nós não sabemos quando vamos ter cópias de novo". Aí você sai para o plano B na sua aula. É bem difícil. (Entrevista P4 - 05/12/2016)

P3 relatou em seus registros de observação, dificuldades para atingir seus objetivos (aspecto 11) em duas horas de observação. Esse aspecto não foi mencionado nas entrevistas e grupos focais. O que percebemos, nas observações

participantes, é que muitos professores não tinham o hábito de colocar a rotina de atividades na lousa, explicando aos alunos as atividades que seriam realizadas na aula e explicando seus objetivos. Nesse sentido, não ficava claro para os alunos o que deveriam, de fato, desenvolver na aula e por quê. Algumas vezes, não ficava claro para a observadora os objetivos da aula e os professores também pareciam não ter planejado a aula em função dos conteúdos trabalhados anteriormente. Quando a pesquisadora vai assistir as aulas de P6, por exemplo, ele conta que o tema da aula a ser observada no 4º ano é números e que, na semana anterior, havia trabalhado um vídeo sobre esportes (Observação participante 1 - P6 - 17/11/2016), de forma que os conteúdos parecem ser trabalhados de forma descontextualizada.

P6 sistematizou as atividades a serem desenvolvidas com os alunos na lousa em todas as aulas observadas (Observações participantes 1, 2 e 3 - P6 - 17/11/2016) e P4 só não o fez em uma das salas observadas, explicando aos alunos que não faria a rotina para que eles tivessem mais tempo para a elaboração da maquete que já havia sido explicada na aula anterior (Observação participante 2 - P4 - 16/11/2016). Nas demais turmas (Observações participantes 1, 3 e 4 P4 - 16/11/2016), P4 faz a rotina na lousa e sempre inicia a aula com uma música, que ela explica, em conversa informal, que envolve os alunos no momento da aula de inglês.

Para P4, o mais difícil durante as observações da própria prática, foi possibilitar que os alunos desenvolvessem as habilidades orais durante as aulas (aspecto 7), sendo esse aspecto assinalado negativamente em cinco horas de observação que realizou. P7 considera, em sua entrevista, que não é possível desenvolver a conversação em LI entre os alunos, seja por conta das condições de oferta da disciplina (pouco tempo de aula, grande número de alunos por turma, etc.), seja pelo objetivo do ensino de LI no EF I municipal de preparar os alunos para o EF II. Para P2, o maior desafio é a timidez dos alunos, que dificulta não só o trabalho com a oralidade, mas também a avaliação dos alunos:

[...] a timidez de alguns, que não querem nem ir à lousa para não se expor muito. É meio difícil. É difícil você saber se aquele aluno internalizou aquilo que você fez... Se ele não participa, ou se ele, mesmo lá na frente... Alguns sim, você sabe que têm dificuldades com a segunda língua ou até dificuldade com as matérias que eles têm na sala de aula, mas eu acho difícil você saber... Será que ela guardou aquilo que eu apresentei? Você vê que a maioria sim, mas alguns, pelo problema da timidez ou não querer participar ou de não

ouvir a maneira correta de pronunciar uma palavra, por exemplo.  
(Entrevista P2 - 18/11/2016)

Durante as observações participantes, os alunos não se recusavam a ler em voz alta por medo de errar ou timidez, mas observamos que apresentam dificuldades para realizar a leitura em inglês, principalmente de numerais (Observação participante 2 - P6 - 17/11/2016).

O grande desafio da maioria dos professores, com exceção de P8, foi a realização de atividades lúdicas envolvendo brincadeiras, jogos e músicas (aspecto 4). Conforme apresentado no gráfico 3, essa dificuldade foi registrada por P5 em 18 horas/aula observadas, por P6 em nove horas/aula, por P2 em oito horas/aula, por P3 em cinco horas/aula, por P7 em quatro horas/aula, por P4 em duas horas/aula e por P1 em apenas uma horas/aula.

Alguns professores relatam, em conversas informais, que produzem os próprios jogos, muitas vezes, junto com os alunos, como P1 e P8. Já P7 menciona em sua entrevista que tem dificuldades para produzir jogos e que prefere comprá-los:

Ah, quando a gente pode fazer jogos, as brincadeiras. Não consegui montar jogos bonitinhos assim. Não adianta, não tenho muito esse dom. Mas estou... E assim, uma coisa que eu vivo fazendo, já estou entrando nessa fase... Tem umas linhas de jogos agora de frases. É o *Learn to Play*, se eu não me engano. Eu estou interessada, vou começar a trazer também... (Entrevista P7 - 01/12/2016)

O segundo item do roteiro de observação da própria prática se referia especificamente aos desafios do ensino de LI para crianças. Nesse item, os professores elencaram oito aspectos a serem observados, conforme reproduzimos no quadro 14.

#### **Quadro 14 - Exemplo do segundo item do roteiro de observação.**

**Nesta aula, quais foram os maiores desafios enfrentados? Se houver mais de uma indicação, numere em ordem crescente de acordo com o grau de importância.**

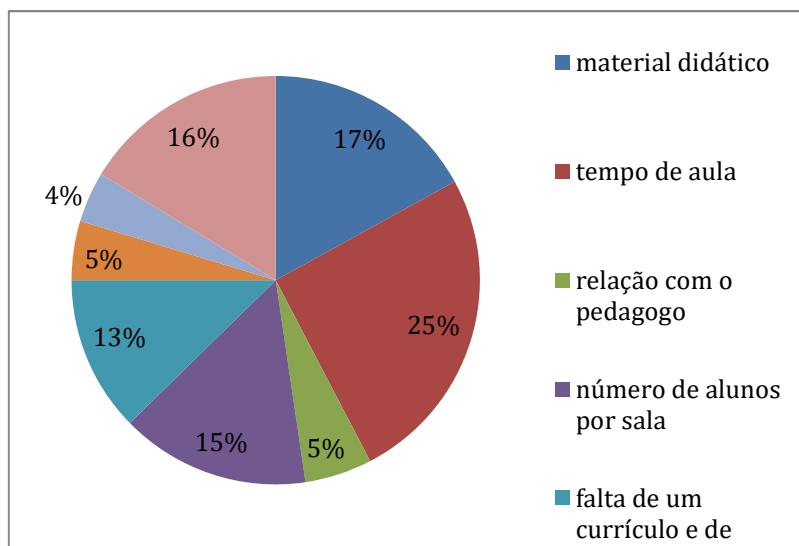
- a) escassez de material didático específico. (   )
- b) tempo de aula. (   )
- c) relação com o pedagogo. (   )
- d) número de alunos por sala. (   )

- e) falta de um currículo e de diretrizes. ( )  
 f) metodologia. ( )  
 g) assiduidade. ( )  
 g) outros: \_\_\_\_\_( )

Fonte: Da autora.

Analizando os registros realizados pelos professores nesse item do roteiro de observação, podemos observar que, em geral, os professores consideram o tempo como o maior desafio nas aulas que lecionam no EF I.

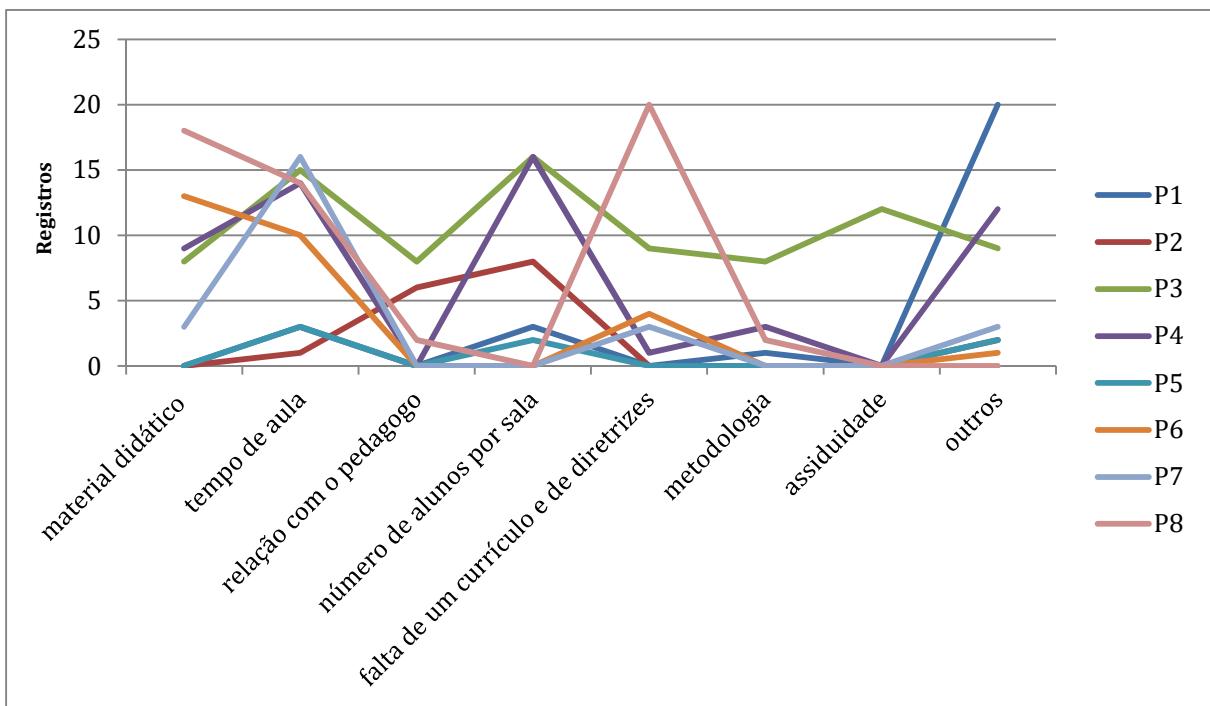
**Gráfico 4 - Dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de inglês para crianças, segundo os registros no primeiro roteiro de observação.**



Fonte: Da autora.

A questão do tempo está relacionada com a dificuldade encontrada por alguns professores para desenvolver as atividades propostas no tempo de aula (aspecto 1 do primeiro item do roteiro) e para atingir seus objetivos (aspecto 11 do primeiro item do roteiro), aspectos já discutidos anteriormente. Se compararmos as respostas dos oito professores, podemos observar que todos assinalaram, pelo menos em uma das 20 horas-aula observadas, o tempo como sendo um problema:

**Gráfico 5 - Dificuldades registradas pelos oito professores em cada aspecto analisado nas 20 horas/aula de observação da própria prática.**



Fonte: Da autora.

O tempo de aula foi registrado por vários professores como um problema para o desenvolvimento das aulas de LI no EF I. Ao longo da formação, informalmente, P1 destaca não só a falta tempo para que os professores de LI possam desenvolver um bom trabalho com os alunos, tendo em vista que os alunos dos 4<sup>os</sup> anos possuem apenas uma aula de LI por semana e que as salas são muito numerosas, dificultando o trabalho com a pronúncia. O professor também considera que, uma vez que os professores têm uma carga horária excessiva de trabalho, a falta de tempo compromete o processo de observação e reflexão dos docentes acerca da própria prática, revelando dificuldades relacionadas às condições de trabalho.

P1 foi o único professor que mencionou explicitamente a dificuldade relacionada ao tempo durante a entrevista:

E é pouco tempo, o tempo é pouquíssimo. Por exemplo, hoje nós tivemos aula no 4º ano e eu vou revê-los só na semana que vem. Se der zebra de cair num feriado ou tiver uma outra atividade na escola, como as olimpíadas que estavam terminando, a gente fica quinze dias semvê-los. Então, é possível que a gente ensine, sim, um pouco, se eles gostarem, mas não é possível fazer demais. A gente pode estimular, porque a família depois procura uma outra escola... Eu tenho vários aluninhos que já estão fazendo inglês em escolas de idiomas porque eles gostaram da língua. Mas, dentro da escola, com o pouco que a gente tem de tempo e de material, é difícil você fazer, mas não é impossível. (Entrevista P1 - 24/11/2016)

Nesse trecho da entrevista de P1, o professor menciona um outro desafio acerca do ensino de LI para crianças: a falta de material. Analisando o gráfico 4, podemos verificar que esse é o segundo maior problema da área para os professores, que também salientaram esse aspecto nas entrevistas, conforme já apresentamos anteriormente.

O número de alunos por turma também parece dificultar o trabalho dos professores que participaram da pesquisa, principalmente para P2, que registrou essa dificuldade em 8 horas-aula, e para P3 e P4, que fizeram o registro em 16 das 20 horas-aula que observaram da própria prática. Os professores pouco falam sobre essa dificuldade nas entrevistas, pois entendem que há pouco o que se fazer nesse sentido. Apenas P3, quando a pesquisadora questiona quais seriam as maiores necessidades dos professores da rede, comenta: "[...] uma coisa que eu não sei como seria possível, mas... menos alunos... Isso está meio fora, né? Mas aula de inglês eu acho que funciona com grupo muito pequeno" (Entrevista P3 - 24/11/2016).

Embora a falta de um currículo e de diretrizes também tenha tido destaque entre os desafios enfrentados pelos professores, o gráfico 5 nos mostra que P8 foi o professor que mais sentiu dificuldade com relação a falta de orientações específicas para conduzir o ensino de LI no EF I, registrando esse aspecto em todas as aulas observadas. Nas entrevistas, P6 salienta que "É importante ter um currículo para a gente poder ter uma direção, um norte" (Entrevista P6 - 30/11/2016). Outros professores, embora não mencionem o termo currículo, tratam da necessidade de um "eixo de orientação" (Entrevista P4 - 05/12/2016), que permita unificar o trabalho desenvolvido na rede, de forma que "(...) todo mundo converse igual, o aluno saia de um lugar, vá para outro, e dê continuidade no seu trabalho" (Entrevista P5 - 23/11/2016). P8 explica a dificuldade que enfrenta quando recebe alunos de outras escolas:

Porque... o que a gente sente? Quando vem uma criança de outra escola para cá, é completamente diferente. Teve inglês? Teve, com a colega da gente, só que lá ela aprendeu outra coisa, de outro jeito, outro conteúdo. E outras estratégias. (...) Então, quando a criança chega para a gente, aí você tem que fazer todo um trabalho de retomada do conteúdo com ela. (Entrevista P8 - 02/12/2016)

Assim, os professores ressaltam a necessidade de se planejar o que será trabalhado em cada ano do EF I, buscando relacionar os conteúdos e estabelecer uma sequência:

Mas eu acho que esse ano, em particular, a coisa ficou muito solta. Então, aquela coisa assim: "Vamos aprender objetos da escola", na aula seguinte: "Vamos aprender as partes da casa", "Vamos aprender...". Então, não é assim que funciona. Quer dizer, pelo menos não no meu ponto de vista, na experiência que eu tive ensinando inglês como Língua Estrangeira para criança. Então, essa também eu acho que é uma dificuldade, a falta de alinhavar - não sei qual a expressão (risos) uma coisa na outra para poder tornar mais interessante, inclusive para eles e fazer sentido, não ficar aquela coisa de "Aprender para que essas palavras?". Palavras soltas, então... acho que é isso. (Entrevista P5 - 23/11/2016)

Poucos professores assinalaram no segundo item do roteiro de observação a relação com o pedagogo e as metodologias utilizadas no ensino de LI para crianças como dificuldades que enfrentam em suas aulas.

Embora P3, P2 e P8 tenham registrado problemas de relacionamento com o pedagogo responsável pelas turmas em que lecionam LI, nas entrevistas, esses professores não mencionaram os problemas que enfrentam. Em conversas informais ao longo dos encontros formativos, P8 comentou a dificuldade em trabalhar em conjunto com a pedagoga responsável pela sala e de ser ouvido nas escolas, onde parece não ter espaço. Essa colocação é reforçada por outros professores, que explicam que não podem, por exemplo, guardar seus materiais no armário da sala de aula, utilizar a mesa do professor ou a lousa, conforme exemplificado por P4 em sua entrevista:

Às vezes eu chego para usar a lousa, que eu já não tenho muito recurso, e eu não posso apagar a lousa "Não apagar!", outra colega já mencionou isso. Teve dia que eu apaguei e falei: "Olha, desculpa, eu não vi e quando eu vi eu já tinha apagado". Mas assim, começou a ficar sistemático. Toda aula eu chegava: "Não apagar! Não apagar!". A lousa inteira! Eu falei, "Mas eu vou trabalhar onde? Usando a parede?". (Entrevista P4 - 05/12/2016)

No dia em que a pesquisadora assistiu as aulas de P8, a professora de uma das turmas de 4º ano havia faltado e ficado com as chaves do armário onde os alunos guardam os cadernos de LI, de forma que P8 precisou realizar as atividades planejadas em folha avulsa de sulfite (Observação participante 3 - P8 - 02/12/2016).

Com relação à partilha de experiências com os pedagogos para o planejamento das aulas, diferente de P7 que relatou uma situação (Entrevista P7 - 01/12/2016), P1 comentou que não há essa troca (Entrevista P1 - 24/11/2016). Em conversas informais, durante os momentos formativos, P1 comentou que, em determinado momento, foi criada uma sala ambiente de LI em uma das escolas nas quais lecionou, de forma que ele possuía o próprio espaço, reduzindo os conflitos com a pedagoga, entretanto, no momento, encontrava-se dando aulas na quadra da escola, onde havia três turmas distintas, em função de uma forte chuva que causou danos na estrutura da escola. P7 também diz que há sala ambiente de inglês em uma das escolas nas quais leciona, mas essa não é a realidade da maioria das escolas da rede. Para os professores, esses aspectos retratam a pouca importância da disciplina LI na escola, único local em que, de acordo com P3, o inglês é desvalorizado.

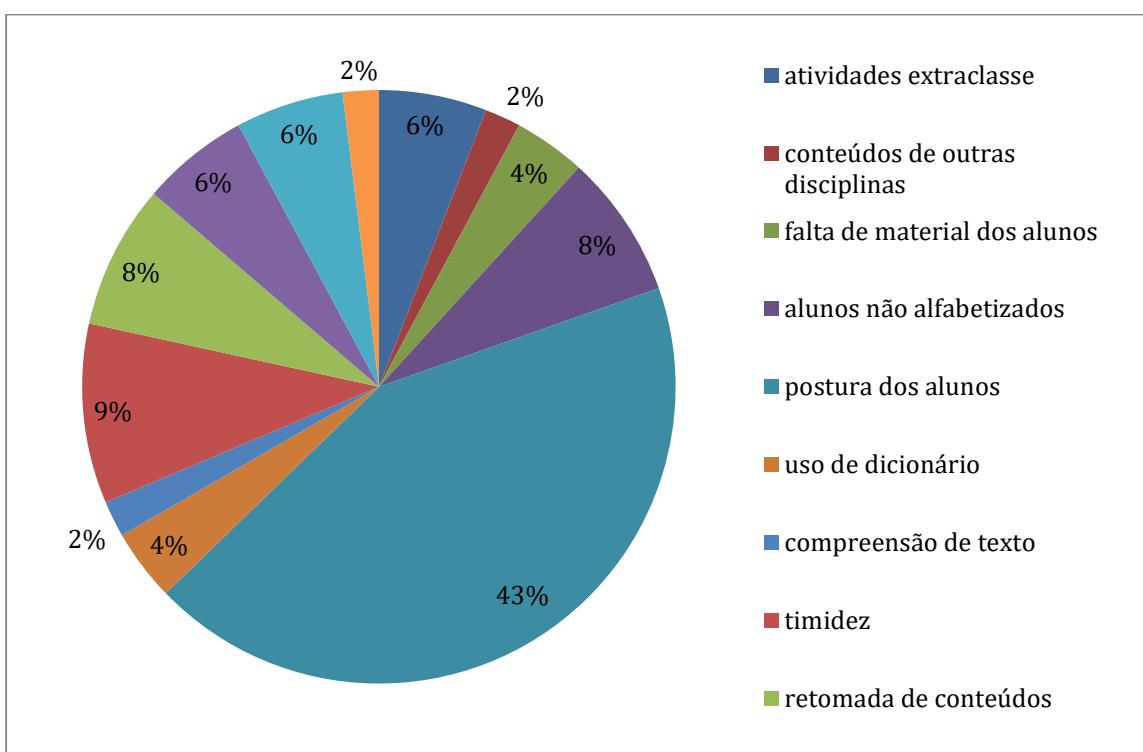
Nos chamou a atenção o fato de poucos professores terem registrado dificuldades com relação à metodologia, tendo em vista os problemas que apontaram no que se refere ao desenvolvimento de atividades lúdicas em suas aulas, por exemplo.

A assiduidade foi um problema enfrentado apenas por P3, que quis acrescentá-lo na lista de aspectos a serem observados do relatório de observação. O professor registrou dificuldades com relação à ausência de alunos nas aulas em 12 horas-aula das 20 horas-aula que observou. Entretanto, nem P3 nem os demais professores discutiram essa questão durante as entrevistas.

Os professores também tinham a possibilidade de indicar outros desafios vivenciados durante as observações que realizaram da própria prática. Dentre os outros desafios apontados pelos professores estavam a retirada de alguns alunos das aulas de LI para realizar atividades extraclasse; a falta de conhecimento dos alunos acerca de conteúdos relacionados à outras disciplinas, a falta de materiais dos alunos; a dificuldade em trabalhar com alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos que ainda não foram alfabetizados; a postura dos alunos, principalmente no que se refere ao excesso de conversa, indisciplina e problemas de relacionamento entre eles; a dificuldade dos alunos em utilizarem dicionários bilíngues; dificuldades para compreensão dos textos trabalhados em LI; timidez dos alunos para realizarem atividades orais; a necessidade de se retomar conteúdos previamente estudados; a dificuldade dos professores em organizar grupos nas aulas; a impossibilidade de dar

atenção a todos os alunos durante a realização de atividades; e dúvidas para escolher temas apropriados para a realização de atividades. O gráfico 6 representa a recorrência com que esses aspectos foram registrados pelos professores nos registros de observação da própria prática.

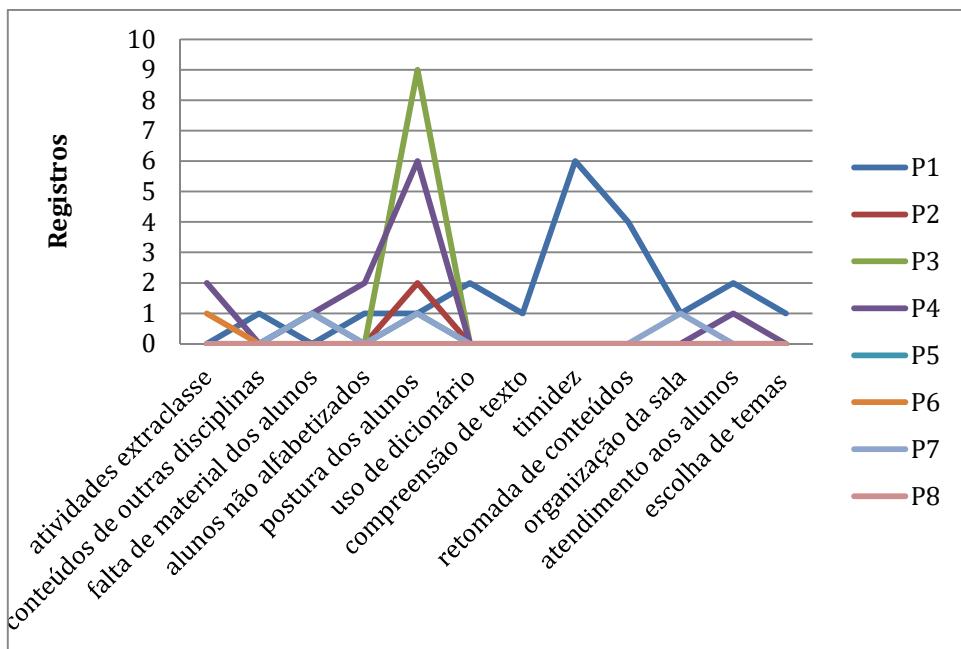
**Gráfico 6 - Outras dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Rio Claro/SP.**



Fonte: Da autora.

Como se pode observar no gráfico 6, dificuldades relacionadas à postura dos alunos são bastante recorrentes. Se analisarmos os registros de cada professor, podemos identificar que P3 e P4 foram os professores que mais tiveram problemas relacionados ao comportamento dos alunos.

**Gráfico 7 - Registros de cada um dos oito professores com relação às outras dificuldades identificadas nas 20 horas/aula de observação da própria prática.**



Fonte: Da autora.

Embora P8 não tenha registrado dificuldades com relação a postura dos alunos nas aulas que observou, quando realizamos a observação participante, um aluno de uma das turmas de 5º ano foi retirado da sala de aula por agredir física e verbalmente outro aluno da sala (Observação participante 4 - P8 - 02/12/2016). No mesmo sentido, a pesquisadora registrou o uso recorrente de palavras agressivas pelos alunos de uma turma de 5º ano de P6 (Observação participante 2 - P6 - 17/11/2016), que também não registrou problemas com relação à postura dos alunos nas 20 horas-aula de observação da própria prática.

P7 e P1 registraram dificuldade com o comportamento dos alunos apenas em 1 hora-aula e P2 fez o registro em 2 horas-aula de observação. Já P4 registrou problemas em seis das 20 horas-aula de observação da própria prática que realizou e afirmou, na entrevista, que "Algumas crianças, especificamente, são muito agressivas" (Entrevista P4 - 05/12/2016). Em sua entrevista, P7 ressalta a questão do relacionamento entre os alunos:

O maior desafio está na questão de comportamento entre eles. Porque com o professor, a gente já está até acostumado, mas entre eles. A questão do respeito, a questão do limite, da noção do que o outro é... A relação interpessoal deles é difícil. Qualquer coisinha é briga, qualquer coisinha é discussão. Essa é uma dificuldade. (Entrevista P7 - 01/12/2016)

P3 que apresentou registro de dificuldades com relação ao comportamento dos alunos em nove das 20 horas-aula de observação da própria prática. Em conversas informais, P3 disse que considera os alunos bastante desatentos, principalmente quando as características físicas da escola não favorecem a construção de um ambiente de aprendizagem (reflexo na lousa, calor excessivo, etc.). Nas aulas que a pesquisadora observou, houve vários conflitos entre alunos em uma turma de 5º ano, que utilizavam o vocabulário aprendido para se ofenderem mutuamente (Observação participante 1 - P3 - 24/11/2016). P3 mencionou em sua entrevista que:

A dificuldade com a questão do comportamento na sala de aula é atenção. As crianças... Eu sei que é difícil eles ficarem sentado em uma carteira, eu acho que até o próprio ambiente não é propício, eles ficarem o tempo inteiro sentados na cadeira dura, numa sala quente... para a gente é difícil... E eles, então, ainda mais nessa faixa etária, entre 9 e 11 anos, que eles estão mais agitados mesmo, então tudo isso acaba prejudicando. E o trabalho dos pais também hoje em dia, que não tem essa concomitância com a gente. Eles não têm esse envolvimento que deveriam ter para nos ajudar também. Porque... o que acontece? Os pais acabam jogando tudo em cima da gente, uma responsabilidade que não é nossa. Então, era diferente antigamente, hoje as crianças falam absurdamente alto demais, eles não prestam atenção, você não consegue terminar uma frase sem que eles falem junto com você. Isso, a gente não teve em nenhum momento um respaldo. Ninguém ensinou isso. E a gente não sabe muitas vezes como lidar, porque você também está travada, está com as suas mãos atadas. Você não pode falar o que você quer, você não pode fazer o que você quer, porque você não tem o apoio nem de direção, você não tem apoio dos pais... Então, essa para mim, é a pior parte hoje no meu trabalho. É todo o estresse que eu sofro pelo fato deles não saberem se comportar. Essa para mim é a pior parte de todas. Mais até do que não ter o material, que isso eu consigo me virar, mas com a questão da indisciplina, isso pega bastante. (Entrevista P3 - 24/11/2016)

Em sua fala, P3 menciona um outro desafio que é apontado por outros professores nas entrevistas: a falta de participação das famílias na formação das crianças. Para P5, por exemplo, em muitos casos, "[...] os pais não estimulam o aprender, o conhecer, o adquirir o conhecimento, porque eles não tiveram isso, muitas vezes, pela realidade deles, enfim..." (Entrevista P5 - 23/11/2016). Já P6 considera que seria importante orientar os pais para que eles incentivem os filhos a estudarem a LI, entretanto, para isso, ressalta que os professores de inglês

deveriam ter oportunidade de conversar com as famílias nos dias de reunião de pais, o que não acontece nas escolas da rede (Entrevista P6 - 30/11/2016).

Outro aspecto destacado pelos professores nos registro de observação da própria prática, foi alto índice de alunos não alfabetizados nas turmas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I da rede em que trabalham. Essa dificuldade foi relatada por P4 em 2 horas-aula de observação da própria prática e por P1 em 1 hora-aula de observação. Em sua entrevista, P1 também reforça: "[...] nós encontramos inúmeros alunos ainda não alfabetizados. Então, a agente já encontra essa dificuldade e a gente tem que trabalhar mais na oralidade com eles do que na escrita" (Entrevista P1 - 24/11/2016).

Interrupções nas aulas para realização de atividades extraclasse foram registradas em 2 horas-aula por P4 e em uma única hora-aula por P6, mas esse aspecto não foi mencionado nas entrevistas, apenas em conversas informais entre os professores e a pesquisadora durante os momentos formativos. Para P1, ao retirarem alunos das aulas de inglês para a realização de atividades de reforço de outras disciplinas, a desvalorização da LI nas escolas é ainda mais evidenciada.

A dificuldade em atender a todos os alunos durante a realização das atividades também foi apontada em 2 horas-aula por P1 e em 1 hora-aula de observação por P4, aspecto que também não foi discutido nas entrevistas e que, a nosso ver, relaciona-se ao grande número de alunos por turma, problema já mencionado anteriormente.

Os demais desafios apontados pelos professores foram pontuais, ocorrendo uma única vez ou sendo registrados por um único professor. Desses aspectos, destacamos dois, que puderam ser percebidos durante as observações participantes: a falta de conhecimento de alguns alunos acerca de conteúdos de outras disciplinas e a organização dos alunos em grupos.

Assim como P1 registra a falta de conhecimento dos alunos acerca de conteúdos de geografia como sendo o desafio que enfrentou em uma das aulas que observou, notamos, durante a observação participante, que os alunos de P6 tinham dificuldade para realizar operações matemáticas, interferindo no desenvolvimento da atividade que o professor tinha planejado para sua aula (Observação participante 1 - P6 - 17/11/2016).

No que se refere a organização dos alunos em grupos, dificuldade apresentada por P1 e P7 em seus registros, observamos que os professores têm

posturas diferentes. P1, por exemplo, pede para que os alunos se organizem em duplas (Observação participante 2, 3 e 4 - P1 - 24/11/2016), assim como P8, que também deixa os alunos escolherem com quem querem trabalhar (Observação participante 2 e 3 - P8 - 02/12/2016). Já P6 determina as duplas para desenvolverem a atividade sobre a biografia da jogadora de futebol Marta (Observação participante 2 - P6 - 17/11/2016), da mesma forma como P3, que numera os alunos para elaborarem cartazes (Observação participante 2 e 3 - P3 - 01/12/2016). P2 também estipula os grupos para realizar os jogos em sua aula (Observação participante 2, 3 e 4 - P2 - 25/11/2016).

A partir da análise dos registros dos professores nas primeiras 20 horas-aula de observação da própria prática, de suas respostas nas entrevistas e das anotações da pesquisadora durante as observações participantes, foi possível identificar possibilidades e desafios relacionados ao trabalho dos professores de LI para crianças no EF I da rede municipal de Rio Claro/SP. Dentre as várias possibilidades identificadas, destaca-se a valorização do conhecimento prévio dos alunos; a possibilidade de proporcionar condições, dentro das limitações de tempo, espaço e recursos materiais, para que os alunos aprendam a LI; de desenvolver atividades condizentes com as características das crianças como aprendizes de LE; de discutir com os alunos questões que ultrapassam os conteúdos relacionados à estrutura da língua, contribuindo para sua formação global; despertar o interesse dos alunos; e prepará-los para as aula de LI do EF II.

No que se refere aos desafios, destacam-se o tempo de aula; o número de alunos por sala; a falta de recursos materiais; a dificuldade dos professores para realizarem atividades lúdicas e problemas relacionados à postura dos alunos em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que os professores observavam suas próprias aulas e a pesquisadora visitava as escolas para realizar as observações participantes e as entrevistas, nos encontros formativos presenciais, dava-se andamento à elaboração do currículo solicitado pelos professores.

Inicialmente, foi solicitado aos professores que pensassem em três questões: O que é um currículo? Para que serve um currículo? Quais elementos compõem um currículo? Durante as discussões no encontro formativo, P1 afirma que o currículo não se limita ao conteúdo a ser ensinado, mas envolve também ideologia. P8 considera que o objetivo do currículo é nortear o trabalho do professor em sala em

sala de aula e P4 complementa que esse direcionamento deve levar em consideração concepções sobre o que é ensino. Quanto aos elementos, além de conteúdos, P4 menciona que um currículo deve conter objetivos e P8 completa que deve apresentar estratégias de ensino, levando em consideração as características da faixa-etária dos alunos, bem como os recursos que podem ser utilizados para desenvolvimento das aulas.

Partindo desse levantamento inicial, os professores se organizaram em três grupos para realizarem a leitura de trechos do trabalho de Fragelli e Cardoso (2009). Após a leitura e discussão dos trechos selecionados, P4 ressalta que o currículo é um instrumento de poder, uma vez que há interesses que definem o que será ensinado aos alunos. Destaca, ainda, que é preciso desconstruir a ideia que o saber é algo pronto e inquestionável e que, no ensino, deve-se partir do conhecimento que os alunos já têm, mas permitir que eles avancem. Nesse sentido, P8 reafirma que é preciso que o currículo leve em consideração as características do público-alvo, a fim de que o ensino ocorra de forma contextualizada e faça sentido para os alunos.

P2 chama a atenção do grupo para a concepção de currículo como prática, ou seja, como uma construção coletiva. Nesse ponto da discussão, os professores reconhecem que é essa a proposta, elaborar um currículo conjuntamente, envolvendo os diversos professores de LI da rede, conferindo-lhes o poder de decidir como o ensino da LE será conduzido nas escolas do município. Considerando a responsabilidade que assumiram e concordando que suas visões de linguagem, ensino e aprendizagem embasarão a construção do documento, os professores percebem a importância de observarem e refletirem acerca da própria prática para compreenderem, de fato, que concepções fundamentam o trabalho que desenvolvem nas aulas de LI dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I.

Após essas discussões iniciais, a partir da discussão dos pressupostos de Silva (1999), cada professor dissertou acerca do que considerava ser um currículo para o ensino de inglês no EF I, quais os objetivos desse documento e quais elementos devem constituir o currículo da disciplina LI na rede municipal de Rio Claro/SP (Atividade 1 - Apêndice F).

Para a elaboração do currículo, discutimos, ainda, a base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986; 1987), chamando a atenção para o fato de que o conhecimento do conteúdo é essencial, mas não é suficiente para um professor (MIZUKAMI, 2004). Discutimos o conhecimento pedagógico e a importância dos

professores conhecerem as diferentes concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que subjazem as abordagens de ensino de LEs. Ao tratarmos do conhecimento pedagógico do conteúdo, surge a ideia de organizar o ensino de LI nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos a partir de gêneros textuais. Os professores mencionam no momento formativo que, no caso do ensino de LI no contexto em que atuam, o conhecimento do currículo se limita ao conhecimento de uma lista de conteúdos que eles mesmos haviam elencado quando a disciplina foi incluída na matriz curricular das escolas municipais. Entretanto, reconhecem que é importante conhecer outros documentos que orientam o trabalho dos professores no EF I e resolvemos analisar os gêneros propostos nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a fim de identificar os gêneros adequados para o trabalho com os alunos de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I. Destaca-se, também, a importância de se pensar nas características dos alunos e do contexto, bem como em quais são os objetivos de se ensinar LI para os alunos da rede.

Nesse sentido, a partir da leitura dos trabalhos de Lima (2011a) e de Leventhal, Zajdenwerg e Silvério (2007), e de suas experiências com o ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP, os professores realizam outra atividade (Atividade 2 - Apêndice G) na qual deveriam descrever o contexto no qual atuavam, bem como as características, necessidades e expectativas dos alunos com relação à aprendizagem de LI no EF I.

Feito isso, os professores se organizaram em duplas e, cada dupla se responsabilizou por ler as respostas de todos os participantes da formação nas atividades A e B, bem como por retomar os conteúdos e objetivos que já haviam sido traçados para o ensino nas escolas da rede municipal, e sintetizar as principais ideias para a escrita do currículo. Os professores se organizaram conforme representado no quadro 15.

**Quadro 15 - Organização dos professores para a escrita do currículo.**

Aspecto	Professores responsáveis
Concepção de currículo do grupo de professores	P2 e P3
Objetivos do ensino de LI	P5 e P7
Características do contexto	P1 e P4
Características dos alunos	P6 e P8

Fonte: Da autora.

Os textos elaborados por cada dupla foram lidos, discutidos e complementados durante os encontros formativos, com o intuito de iniciarmos, oficialmente, a escrita do currículo de forma conjunta, destacando a importância do trabalho colaborativo.

Ficando acordado com o grupo que o ensino seria organizado com base em gêneros textuais<sup>46</sup>, a pesquisadora sugeriu para o grupo a proposta de trabalho com sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004)<sup>47</sup>. Feita a leitura da proposta, os oito professores começaram a discutir possíveis gêneros que poderiam ser trabalhados nas aulas de LI do EF I (Atividade 3 - Apêndice H). Após várias discussões, os professores definiram quatro gêneros que poderiam ser desenvolvidos no 4º ano e quatro gêneros para o 5º ano, bem como os conteúdos a eles relacionados e a melhor ordem para desenvolvê-los com os alunos.

**Quadro 16** - Gêneros e conteúdos definidos para o 4º ano.

<b>4º ano</b>	
<b>Gênero</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>
<b>Cabeçalho</b>	- cumprimentos; - apresentação; - meses; - estações do ano; - números ordinais.
<b>Enciclopédia</b>	- animais; - adjetivos; - cores.
<b>Receita</b>	- frutas;

<sup>46</sup> Cabe ressaltar que o trabalho com gêneros textuais é apenas uma dentre várias outras possibilidades de se ensinar LE na infância de forma significativa e contextualizada, podendo contribuir para a formação integral dos alunos. Entendemos que os gêneros textuais nos permitem compreender como as pessoas se relacionam, permitindo-nos refletir acerca da função social da linguagem.

<sup>47</sup> A pesquisadora teve contato com o trabalho de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) durante a disciplina Planejamento de Cursos e Produção de Material Didático, oferecida, no ano de 2012, pela Profa. Dra. Roxane Rojo, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. Tendo em vista a dificuldade apresentada pelos professores em contextualizar o ensino de LI para crianças, pensou-se no trabalho com sequências didáticas como um caminho a ser adotado. Ao apresentar a proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) aos professores, a intenção era suscitar consciências no grupo, levando-os a pensar em possibilidades para a condução do ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alimentos;</li> <li>- números;</li> <li>- utensílios domésticos;</li> <li>- cores;</li> <li>- imperativos.</li> </ul>
<b>Carta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- datas;</li> <li>- cumprimentos;</li> <li>- apresentação;</li> <li>- Pronomes;</li> <li>- verbo to be;</li> <li>- adjetivos;</li> <li>- my favorite...;</li> <li>- From / to.</li> </ul>

Fonte: Da autora.

**Quadro 17 - Gêneros e conteúdos definidos para o 5º ano.**

<b>5º ano</b>	
<b>Gênero</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>
<b>Quadrinhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação;</li> <li>- cumprimentos;</li> <li>- pronomes interrogativos (What, Where, How old);</li> <li>- números cardinais e ordinais;</li> <li>- onomatopéia;</li> <li>- interjeição.</li> </ul>
<b>Agenda semanal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- horas;</li> <li>- disciplinas;</li> <li>- verbos;</li> <li>- habilidades (esportes, instrumentos musicais, etc...)</li> </ul>
<b>Panfleto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- partes da casa;</li> <li>- números;</li> <li>- cores;</li> <li>- There is/there are.</li> </ul>
<b>Jogo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comandos;</li> <li>- verbos.</li> </ul>

Fonte: Da autora.

Cada professor ficou responsável por elaborar uma sequência didática referente a um dos gêneros definidos pelo grupo (Atividade 4 - Apêndice I) e apresentar durante os encontros formativos para que os outros participantes analisassem, complementassem e validassem. Nesse sentido, embora a elaboração inicial de cada sequência didática fosse individual, a versão final foi realizada coletivamente.

Definida uma versão inicial de como seria o currículo elaborado pelo grupo de professores, realizamos o primeiro grupo focal, cujo roteiro se encontra no Apêndice J, com o intuito de compreender como os professores discutiam questões relacionadas as especificidades, possibilidades e desafios do ensino de LI para

crianças da rede municipal de Rio Claro/SP coletivamente, após a realização de alguns encontros formativos. Além disso, buscávamos identificar que estratégias formativas os professores de LI consideravam significativas para o grupo, tendo em vista que tínhamos a possibilidade de fazer adequações em nosso proposta formativa.

Quando questionamos os professores acerca do que é ser professor de LI para alunos do EF I na rede em que atuam, P8 considera que é um desafio, "porque nós temos que trabalhar com a motivação das crianças, o respeito e a valorização da disciplina" (Grupo Focal 1 - P8 - 12/12/2016). No que se refere ao respeito e valorização, P5 reforça que precisam ser mais valorizados pelos pedagogos e exemplifica:

Eu acho que isso cai na questão da valorização por parte dos colegas. Essas coisas que a gente enfrenta... Eu recentemente quis fazer uma atividade com eles e aí eu pedi para a professora me fornecer uma folha para cada aluno, sulfite, ela falou "Eu tenho poucas, eu não vou dar não". Ai eu fui numa outra sala, quer dizer, eu dei, claramente, e ai, coincidentemente, na semana seguinte, a hora que eu cheguei ela estava com o armário aberto e tinha acho que... cinco pacotes, pelo menos de sulfite. (Grupo Focal 1 - P5 - 12/12/2016)

P3 complementa que também precisam do apoio "da própria escola, da coordenação, gestão..." (Grupo Focal 1 - P3 - 12/12/2016), entretanto, as realidades parecem variar bastante de escola para escola, conforme relata P8:

A gente tem lá, que nem, onde eu trabalho, tem assim... total apoio. A gente percebe, assim, a discrepância de uma escola para a outra com essa questão da valorização, essa questão de material... Numa escola, as professoras se desdobram para o que eu precisar... que foi aonde você foi. Você viu que a escola, falta muitos recursos, mas a boa vontade dos colegas que trabalham, coordenação... até a diretora chegou e falou assim, fui pedir sulfite, ela falou "Não tem? Não, vem cá na minha sala, eu te dou o quanto você precisar. Sempre que você precisar, vem aqui, pode deixar". (Grupo Focal 1 - P8 - 12/12/2016)

P1 explica para o grupo sua percepção com relação à desvalorização da área:

Mas na realidade, o inglês, de certa forma caiu de paraquedas na rede, porque.. quando nós... eu como diretora participei de algumas reuniões para decidir que disciplinas viriam cobrir aquele terço de HTPI que os professores teriam que ter. E nós tivemos muitas discussões sobre colocar leitura; aulas de matemática a mais, com professor especialista; poucos foram aqueles que buscaram uma língua. Aí, quando chegamos a uma língua, chegamos a nos dividir entre espanhol e inglês. Então, a rede na realidade, não colocou inglês no currículo como uma fonte maior de conhecimento para o aluno. Mas como uma necessidade de cumprir uma legislação maior, que dizia que o professor tinha que ter um terço das suas aulas em HTPI. Então, a princípio, a gente tapou o sol com a peneira. Viemos e colocamos, também... (Grupo Focal 1 - P1 - 12/12/2016)

A participante complementa:

Então, a gente não sabia nada de nada. Fomos, aos poucos, trabalhando, descobrindo. Depois eu me aposentei, e aí eu ingressei como professora de inglês e senti, na rede, essa... não é falta de apoio, mas essa necessidade de colocar a língua inglesa como realmente uma parte do currículo que vai enaltecer o currículo da criança e não como um tapa buraco. Eu acho que é isso que nós estamos fazendo agora. Alguns diretores veem assim, outros diretores lutam pela disciplina... não sei dizer de todos, mas converso com alguns e a maioria patina ainda, sem saber exatamente o que fazer (...). Então, é uma coisa que nós vamos ter que trabalhar agora com o novo secretário, com a... muito mais do que trabalhar com o professor, com o próprio professor, é trabalhar com as diretrizes do que será a língua inglesa realmente, para tirar do buraco. (Grupo Focal 1 - P1 - 12/12/2016)

Percebendo que as respostas apontavam mais dificuldades do trabalho com o ensino de LI para crianças, solicitamos aos professores que citassem algumas especificidades do trabalho com as crianças, com o intuito de identificar que diferenças eles percebiam entre o ensino de LI no EF I e no EF II e Médio.

P4 destaca que percebeu a importância do lúdico para crianças dos anos iniciais do EF. Durante a entrevista, P4 também faz essa colocação e P1 menciona que "as crianças já aprendem mais rápido através de jogos" (Entrevista P1 - 24/11/2016). Em sua entrevista, P1 também cita o fato de as crianças ainda estarem em processo de alfabetização e afirma que as crianças não são totalmente autônomas em relação aos adolescentes:

"Professora, acabou a linha, para onde eu vou?", eles perguntam.  
 "Professora, é para pular linha?", "Quantas linhas eu deixo?", "Tem parágrafo aqui?". Então, essas perguntas são frequentes em quarto

e quinto anos. A falta que eles ainda têm de conhecimento do uso do caderno, do lápis... "É de caneta?", eles falam. Aí eu falo "Não, não é a tinta. Usa lápis". "Posso usar corretivo?", então "Eu falei para não fazer a tinta". (Entrevista P1 - 24/11/2016)

P4 e P5 reforçam durante a entrevista que os alunos da rede municipal apresentam sérios problemas sociais, assim como apontado por P7, que menciona que eles apresentam problemas de relacionamento interpessoal:

A relação interpessoal deles é difícil. Qualquer coisinha é briga, qualquer coisinha é discussão. Essa é uma dificuldade. Segunda dificuldade, a base deles. Tem uns assim que, coitados, eles não tem noção de nada externo. A comunidade é uma comunidade que, infelizmente não passa... (Entrevista P7 - 01/12/2016)

Todas essas questões exigem que o professor tenha muito paciência, conforme mencionado por P5 e P7 durante as entrevistas, bem como seja cuidadoso com a escolha das palavras, a fim de garantir que as crianças compreendam as orientações:

Eu acho que a criança, você tem que sempre se preocupar com o tipo de palavra que você vai usar. Eu disse "aleatório", por exemplo, quando eu estava apresentando o que a gente ia fazer, falei que eu ia colar umas figuras aleatórias. Mas depois eu vi que alguns ficaram meio... "aleatório?". Então, eu vou colocar de forma misturada as palavras, depois vocês vão pegar e colar. (Entrevista P2 - 18/11/2016)

P6 e P8 reconhecem que as crianças gostam de aprender LI e, inclusive, segundo P8 "eles pegam com uma facilidade muito grande, eles têm interesse. Até por conta dos jogos que eles têm, para eles é muito fácil. Eu acho que isso para eles é bom." (Entrevista P8 - 02/12/2016).

Muitos professores (P3, P4, P5, P6 e P7) mencionaram, durante as entrevistas, que é papel dos professores despertar o interesse das crianças pela LI, mostrar a importância da LI no mundo e permitir que a língua seja utilizada como instrumento de inclusão. Destacam ainda que o professor precisa aproximar a LI da realidade da criança.

Apesar de reconhecer que a utilização de atividades lúdicas motiva os alunos e favorece a aprendizagem, P6 e P3 relatam dificuldades em desenvolver atividades

lúdicas, afirmando que elas tumultuam a aula, ao que P1 responde da seguinte forma:

Quando a gente monta a rotina para eles, a gente tem que colocar o porquê do que a gente vai trabalhar, o porquê de trabalhar com isso... Então eles deixam de pensar que é matar aula, para entender que com aquele jogo, com aquela brincadeira, ou com aquela ciranda, ou com aquela música, eles vão aprofundar o conhecimento (Grupo focal 1 - P1 - 12/12/2016)

P3 explica, entretanto, que é a grande motivação dos alunos em participarem da atividade que ocasiona o tumulto mencionado:

Eu vejo assim, eles até querem participar, mas a participação deles é tão intensa, que é nesse sentido que eles tumultuam. Não é nem a falta de interesse. É um interesse tão grande... e daí eles misturam assunto que não tem nada a ver, sabe, assim... (Grupo focal 1 - P3 - 12/12/2016)

Podemos observar que a dificuldade está em lidar com as características das crianças como aprendizes de línguas. Os professores também observam que há uma grande mudança entre os alunos dos 4<sup>os</sup> e dos 5<sup>os</sup> anos. P4 considera que os alunos perdem a motivação de um ano para o outro e P1 concorda, explicando que: "O tipo de atividade que a gente propõe, principalmente de Agosto para frente, tem que ser muito bem estudada, porque eles crescem... Eles amadurecem de repente... E se você continuar com desenhinho para pintar ou com historinha para contar..." (Grupo Focal 1 - P1 - 12/12/2016).

Com relação aos desafios que enfrentam para ensinar LI nas escolas de EF I da rede, além da dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com os alunos, da desvalorização da disciplina nas escolas e da escassez de materiais, os professores mencionam a falta de conhecimentos para trabalhar com alunos em processo de inclusão, o grande número de alunos por turma, a necessidade de uma sala ambiente de inglês e a inexistência do currículo. Ao discutirem a questão curricular, P1 explicou o porquê da utilização de listas de palavras nas aulas de LI para crianças:

Porque da forma com que foi apresentado da primeira vez, o currículo... o que ele enseja... que a gente faça lista de palavras. Separe campos semânticos e fique lá. Animais, frutas... [...]. Nós

estávamos trabalhando dessa forma, por quê? Porque o conteúdo, a princípio, ele foi enviado para nós dessa forma. (Grupo focal 1 - P1 - 12/12/2016)

P8 reconhece que está aprendendo a trabalhar com os alunos do EF I:

Porque eu vim com aquele pacote bonitinho, fechado, para dar aula. Quando eu vi as crianças, essa situação, eu tive que aprender... e estou aprendendo, acho que aí vai um processo longo, da metodologia, de estratégias, do lúdico... Porque isso, até então, eu jamais tinha trabalhado antes. (Grupo focal 1 - P8 - 12/12/2016)

O trabalho com atividades lúdicas, apesar das dificuldades apontadas, é considerado pelos professores como uma das possibilidades de trabalho nos anos iniciais do EF que apresentam bons resultados, motivando os alunos para a aprendizagem da LI. P2 relata que:

No início, quando eu entrei em 2013, eu não percebi tanto isso, porque eu acho que era novidade das turmas. Hoje assim, os terceiros anos, eu percebo que eles estão super ansiosos para chegar no quarto ano... Quando me encontram falam "Hello, teacher", "Good Morning, teacher", não sou nem o teacher deles ainda, e já vejo esse interesse. (Grupo focal 1 - P2 - 12/12/2016)

P8 considera que os alunos gostam de aprender a LI e se interessam por conta do contato que têm com a língua fora da escola:

O que eu observo, assim, eles se sentem valorizados. Que é o que a gente está sempre fortalecendo, repetindo para eles, a importância e a valorização deles estarem tendo a oportunidade de terem uma língua inglesa gratuita. E para eles valorizarem... e por conta dos jogos, hoje, da internet, dos meios de comunicação, se torna interessante para eles aprenderem... e eles vêm questionar, pedir, perguntar de jogo, de tudo. (Grupo focal 1 - P8 - 12/12/2016)

Para P5, esse interesse das crianças pela LI é geral entre as crianças e considera que na rede os professores têm "a possibilidade de estar despertando o interesse deles, abrindo um leque de possibilidades, porque está no dia a dia deles" (Grupo focal 1 - P5 - 12/12/2016).

Mencionamos no grupo focal que, apesar da motivação dos alunos e da possibilidade de relacionar os conteúdos das aulas de LI à realidade das crianças,

vários desafios são relatados. Questionamos, então, que tipo de trabalho poderia ser realizado no sentido de contribuir para a atuação profissional dos professores de LI no EF I.

P4 salienta a importância de os professores terem a "oportunidade física de se reunir" para partilhar experiências:

Esse ano foi muito bom, porque com essas conversas que a gente teve aqui, eu pelo menos aproveitei muita coisa de vocês... muita coisa que vocês falavam: "Ah, eu fiz isso" e eu achei sensacional. E eu não tinha pensado nisso. E a gente não tinha nenhum momento que a gente pudesse trocar essas experiências. Para mim foi muito bom. (Grupo focal 1 - P5 - 12/12/2016)

P3 e P8 concordam com a relevância desses momentos de partilha e P8 sugere, ainda, que nesses momentos sejam produzidos materiais, por meio de oficinas. Para P1, nessas oficinas, os professores poderiam trazer "um relato, uma atividade, mostrar como faz para o outro..." (Grupo focal 1 - P1 - 12/12/2016) e P2 complementa que cada um poderia "Falar o que deu certo e o que não deu" (Grupo focal 1 - P2 - 12/12/2016). P8 explica que as oficinas para produção de materiais são necessárias, pois, atualmente, na falta de orientações oficiais, os professores de LI do EF I da rede têm "uma colcha de retalhos. A gente pega um pouco de um livro, um pouco do outro, um pouco da internet, um pouco não sei o que... e vai trabalhando de acordo com a necessidade e a sequência que está lá" (Grupo focal 1 - P8 - 12/12/2016). P4 sugere, ainda, que seja criado um banco com textos e atividades que os professores possam consultar e utilizar durante suas aulas.

Para P5, "o estabelecimento do currículo, dos objetivos, e da coisa amarrada é tudo que precisa" (Grupo focal 1 - P5 - 12/12/2016), mas P8 salienta que os encontros devem continuar, focalizando a questão do ensino de LI no EF I. Aponta, ainda, que é preciso incluir essas discussões sobre o ensino de LE para crianças nos currículos dos cursos de Letras.

Como se trata de uma formação em serviço, após a realização desse primeiro grupo focal, fizemos uma pausa e retomamos os encontros formativos no mês de Fevereiro de 2017, quando os professores já haviam retornado das férias.

Para esse momento, decidimos discutir detalhadamente cada uma das sequências didáticas desenvolvidas pelos professores, pensando não apenas nos conteúdos, mas, principalmente, nas estratégias de ensino. Como os professores

haviam solicitado que pudessem produzir materiais durante os encontros formativos, tentamos incluir algumas oficinas, bem como manter os momentos de partilha de experiências.

Ao mesmo tempo em que discutíamos as sequências didáticas nos encontros formativos, os professores deveriam observar suas próprias aulas, refletindo acerca das possibilidades de trabalho com os gêneros textuais e apontando o que precisaria ser repensado no trabalho que estávamos desenvolvendo. Nesse sentido, para observar as 16 horas/aulas que faltavam para completar a carga horária prevista em nossa proposta formativa, seria preciso elaborar um outro instrumento para registro.

Sugerimos que o segundo roteiro de observação fosse embasado na proposta de prática reflexiva de Schön (1997) e de Smyth (1991). Dessa forma, os professores deveriam descrever a aula, justificar suas escolhas, apontar os aspectos positivos e negativos, pensar em como agir de forma diferente, bem como indicar aspectos significativos do momento em que se observaram. Nesse roteiro, as questões propostas eram dissertativas (Apêndice K).

Com base nos registros realizados pelos professores nesse segundo roteiro de observação da própria prática, o envolvimento dos alunos nas atividades propostas foi destacado por todos os professores, seja pela participação em atividades orais, conforme registrado por P1, P2, P4 e P7, em atividades com músicas, como nas aulas que P3 observou, ou em atividades lúdicas, segundo registros de P1 e P2. De acordo com P1, “[...] o aspecto lúdico desenvolve o apreço pela disciplina. As crianças aprendem com maior facilidade e esta atividade permitiu a participação de todos, inclusive dos alunos laudados” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P1 - 05/04/17).

A reação dos alunos perante a utilização de atividades lúdicas nas aulas de LI foi o que mais chamou a atenção de P4. O participante relata que percebeu que “atividades diferenciadas e lúdicas conseguem motivar mais os alunos, gerando uma participação maior. No entanto, não pode haver grande dificuldade na realização, pois principalmente os alunos de inclusão podem sentir-se frustrados” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P4 - 05/04/17). P4 ainda observou que “jogos que envolvem atividade física são muito interessantes porque possibilitam que alunos não alfabetizados participem” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P4 - 25/04/17).

Segundo os registros dos professores, a forma como as aulas foram organizadas motivaram os alunos e despertaram sua curiosidade. Para P1, “a aula movimentada e produtiva desperta a curiosidade do aluno de uma forma geral. O conhecimento é, ali produzido sem que o professor tenha que interferir a todo momento” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P1 - 27/04/17). Foi possível, ainda, estimular a criatividade dos alunos “através dos diálogos e desenhos feitos por eles próprios” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P3 - 24/04/17), conforme também relatado por P4: “Os alunos puderam expressar sua arte, seus conhecimentos e até se superar na produção por vontade de personalizar suas histórias”. (Roteiro de observação da própria prática 2 - P4 - 12/04/17).

P1, P2, P3 e P4 registraram ainda, como aspecto positivo das aulas observadas, a interação entre os alunos. P7 e P8, assim como P1, observam também que houve cooperação entre os alunos durante o desenvolvimento das atividades propostas. A esse respeito, P8 comentou que notou que “a classe se ajuda. É interessante observar como eles se preocupam uns com os outros” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P8 - 24/02/17).

P8 registra que seus alunos se sentiam seguros para realizar as atividades e P2 considera que essa segurança se deve ao fato de os alunos serem informados acerca dos objetivos da aula e da sequência didática que estava sendo desenvolvida. Esse é o aspecto que mais chama a atenção do participante. P3 também registra o estabelecimento da rotina com os alunos como um aspecto positivo, pois considera que os alunos se organizam melhor.

P1 afirma, ainda, que foi possível trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e P4 registra que os alunos puderam utilizar os conteúdos aprendidos para a participação em jogos, bem como que foi possível valorizar o conhecimento prévio das crianças acerca do assunto a ser estudado. P3 e P4 relataram que foi possível trabalhar questões culturais nas aulas e, para P1 e P5, a forma como as aulas foram organizadas permitiu que eles avaliassem o progresso dos alunos individualmente, identificando os que apresentam mais dificuldades com a aprendizagem da LI. De acordo com P1, “os alunos demonstraram suas dificuldades mais claramente e eu pude replanejar algumas atividades contendo conteúdos de 4º ano” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P8 - 20/04). Além disso, o participante considera importante, a partir da avaliação da aprendizagem dos alunos, avaliar o próprio trabalho.

Dentre as dificuldades, P1 é a única que registra o número de alunos por sala como um desafio durante as 16 horas/aula de observação da própria prática. Para a participante, a grande quantidade de alunos por turma não permitiu que todos participassem da atividade proposta na aula, nem que ela pudesse incentivar os alunos com mais dificuldades. P1, P3 e P6 observam que seus alunos têm dificuldades com a pronúncia em LI, enquanto P2 e P8 registram dificuldades relacionadas à escrita. Para P3, os alunos dos 4<sup>os</sup> anos que observou apresentam dificuldades para copiar os conteúdos da lousa.

Alguns professores, como P1, P3, P7 e P8 consideram a timidez dos alunos como um grande desafio nas aulas de LI, assim como a falta de conhecimentos gerais, conforme relatado por P3, P4 e P8. Para P6 e P7, a ansiedade dos alunos para realizar as atividades propostas é um desafio, pois, conforme registrado por P6, os professores têm dificuldade para organizar a participação dos alunos na atividade e pode comprometer a condução da atividade. P3 também registra em suas observações que o desafio que enfrentou em um das observações foi o tumulto causado pelos alunos no momento da correção da atividade.

Dificuldades como essas, mais relacionadas ao gerenciamento da sala de aula, aparecem também nos registros de P1, que apresenta dificuldades para organizar os alunos em grupos e de P5 e P7, que encontram problemas com alunos que finalizam as atividades propostas mais rápido que a maioria da turma.

P1, P2, P3, P4 e P5 registram que a postura dos alunos em sala de aula é um desafio que enfrentam em suas aulas, seja pela conversa excessiva ou por problemas de relacionamento entre os alunos.

Enquanto a escassez de recursos materiais nas escolas é apontado por P1 e por P4, que registra que os alunos não apresentam os materiais necessários, a falta de tempo é mencionada por quase todos os participantes da pesquisa, com exceção de P5, P7 e P8. Para P1, “questionar o tempo que temos não é produtivo, visto que essa é a grade curricular e legalmente devemos nos submeter a ela, porém teria sido muito interessante termos maior tempo para essa aula” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P1 - 27/04/17).

Outros desafios apontados foram o trabalho com alunos em processo de inclusão, registrado por P7; a baixa frequência de alguns alunos e a chegada de uma aluna nova na turma de P4, que havia estudado conteúdos completamente diferentes do que ele estava trabalhando em suas turmas; a dificuldade em levar os

alunos a utilizarem a LI para se comunicarem em sala de aula durante a atividade proposta, a falta de recursos tecnológicos e a delimitação e retomada de objetivos, conforme registro de P1. P1 explica que encontrou dificuldades para “ter em mente os objetivos que queria atingir. O que era importante naquele momento... para que a atividade não fosse apenas um momento de brincadeira”. (Roteiro de observação da própria prática 2 - P1 - 05/04/17). O participante estava de licença e, quando retornou, também sentiu dificuldades para retomar os objetivos de ensino com os alunos, o que comprova que o trabalho realizado na rede na área de LI ainda não foi unificado.

Nesse segundo momento de observação da própria prática, os participantes da pesquisa buscaram apontar possíveis encaminhamentos para os desafios que enfrentam em sala de aula. P1 e P3 sugerem que algumas atividades sejam realizadas em grupos para que os alunos possam se ajudar e que sejam utilizados materiais que possibilitem ganhar tempo para a realização da atividade, como cartazes e atividades fotocopiadas, conforme também apontado por P2, P3, P4 e P5. P2 considera que “[...] fazendo a aula com material impresso ajuda muito. Eles participam mais e não gastam tanto tempo copiando o conteúdo da lousa” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P2 - 10/04/17). O participante alerta, entretanto, que com o material fotocopiado os alunos têm menos chances de praticar a escrita em LI.

P1 e P7 também sugerem a utilização de materiais diversificados e P3 e P7 mencionam a importância de recursos audiovisuais nas aulas de LI para crianças. Na falta de recursos materiais nas escolas, P3 considera confeccionar os próprios cartazes com os conteúdos estudados para que sejam fixados nas salas de aula.

P1 e P6 mencionam que é preciso organizar melhor o tempo das atividades. P6 sugere disponibilizar mais aulas para desenvolver as atividades propostas. Já P5 pensa em desenvolver atividades mais rápidas e P3 considera que o vocabulário pode ser simplificado. P3 também afirma que é preciso rever a forma de orientar os alunos para realização da atividade e P4 complementa que é preciso reorganizar não só a forma de apresentar a atividade aos alunos, mas também a forma de conduzir a atividade, bem como rever a quantidade de vocabulário a ser estudado.

Para P3, seria importante elaborar um roteiro para que os alunos pudessem desenvolver as atividades de forma mais autônoma e, para, P4, é preciso tornar a

aula de LI para crianças mais lúdica, trabalhando com jogos, conforme apontado por P8.

Os professores também sugerem a elaboração de atividades diversificadas, que atendam a heterogeneidade da turma, conforme registrado por P7 e P8. Nesse sentido, P4 e P5 sugerem a elaboração de atividades desafiadoras para os alunos que finalizam as atividades propostas muito rápido, assim como atividades adaptadas para que os alunos em processo de inclusão possam participar das aulas, conforme registrado por P5 e P8.

Observamos que os professores utilizam termos relacionados à uma visão estruturalista de linguagem, sugerindo o trabalho com a pronúncia das palavras, o treino da escrita e a inclusão de “mais exercícios de fixação” (Roteiro de observação da própria prática 2 - P8 - 28/03/17).

As 16 horas-aula de observação da própria prática realizadas por cada professor participante da pesquisa foram discutidas ao longo dos encontros formativos, enquanto elaborávamos conjuntamente as sequências didáticas. Ao fim desse processo, realizamos mais um grupo focal, com o intuito de discutir possíveis influências do momento formativo na prática docente e na forma como os participantes compreendem o trabalho do professor de LI para crianças do EF I, bem como suas expectativas com relação ao processo de desenvolvimento profissional do grupo (Apêndice L). Dessa forma, foi possível identificar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.

No que se refere ao primeiro aspecto, P8 relata que aprendeu a utilizar outras estratégias em sala de aula e que passou a sentir mais segurança:

Bom, eu não sabia usar outra estratégia, senão a lista de palavras e trabalhar com textos. Eu precisava disso para eu manter a aula. E, até então, meu olhar era que, realmente, isso era a base. Com o curso, mudou meu olhar, mudou minha postura e meu jeito de dar aula. Então hoje, por isso que eu falei, através das dinâmicas, das brincadeiras, dos jogos, eu percebo que eles aprendem tanto quanto... Não que eu tenha deixado de incluir algumas coisas, mas melhorou, ampliou... Eu não sabia trabalhar com jogos, com divisão de grupos na classe, porque eu não tinha tido essa experiência... E até então, eu também tinha medo de me arriscar, porque você sabe, você viu que as classes são difíceis... Tem classe que é quase impossível você trabalhar algumas estratégias. E eu perdi esse medo(...). Então, é, eu aprendi muito, eu perdi esse medo. Então,

para mim foi... tem sido muito bom. Mudou, né? Mudou minha postura, meu jeito de trabalhar. (Grupo focal 2 - P8 - 22/05/2017)

P1 complementa a fala de P8 considerando que ensina as mesmas coisas, porém de forma diferente:

A gente continua dando animal, flor, fruta, seja o que for, mas, agora, contextualizado. Os alunos têm mais facilidade, a gente não fica só na decoreba daquilo e na cobrança de vocabulário, mas eles constroem já orações, eles já conseguem falar alguma coisa, acho que isso melhorou muito. Eu vejo que, depois do curso, eu sou uma outra professora. Também porque, quando eu deixei a direção e comecei a dar aula, completamente tradicional, com aquela gramática sendo colocada, com ponto, na lousa, pra estudar e decorar... Isso era na minha época. Hoje a coisa já ficou mais agradável, flui melhor. As crianças dão menos trabalho em sala de aula, aprendem um pouquinho mais, gostam um pouquinho mais do inglês e a gente não assusta tanto. (Grupo focal 2 - P1 - 22/05/2017)

Em suas colocações, P1 aponta que os momentos formativos influenciaram não só a sua prática, mas também a aprendizagem dos alunos e sua participação nas aulas de LI: "Eles esperavam a aula de inglês chegar, porque eles queriam desenhar os personagens, colocar, brincar..." (Grupo focal 2 - P1 - 22/05/2017).

Quando questionados sobre o trabalho do professor de inglês para crianças, P7, P6 e P1 mencionam que o professor do EF I é responsável por motivar os alunos e fazer com que eles gostem da LI. P1 afirma aos professores que "se nós formos chatos, se a gente for briguento, der uma aula entediante, eles vão chegar no 6º ano, vão falar assim: 'Lá vem inglês!'" (Grupo focal 2 - P1 - 22/05/2017). P2 complementa que o professor precisa ser cuidadoso em seu trabalho para conseguir motivar os alunos:

Eu só acrescentaria que talvez abrir um pouco mais a mente para tomar mais cuidado, por exemplo, com os 4ºs anos, que vêm ainda muito crus, então, dependendo do que você for passar para eles, da maneira como você for passar, você tem que tomar muito cuidado. (...) A maneira que você vai ensinar alguma coisa... (...) As estratégias, o colocar, sei lá... Fazer desenho, trabalhar mais com figura, entendeu? (Grupo focal 2 - P2 - 22/05/2017)

Como P6 trabalha em escolas de EF II da Rede Estadual, comentou que o trabalho desenvolvido com os alunos no sentido de despertar o interesse pela LI tem sido eficiente:

(...) eu vejo a motivação e eu vejo como está sendo importante aqui em Rio Claro, que começou a ter em 2013 no 4º ano, e esses alunos que chegaram, esse ano, que eu peguei o 6º ano - é a primeira vez que eu pego 6º ano aqui em Rio Claro - com esses que vieram, já tiveram 4º ano e 5º ano na prefeitura... (Grupo focal 2 - P6 - 22/05/2017)

Para P3, a motivação dos alunos para aprenderem a LI está relacionada à sua importância na sociedade atual. Nesse sentido, considera que faz parte do trabalho do professor de LI do EF I mostrar aos alunos a importância dessa LE. P8 também lembra que o professor de LI para crianças deve preparar os alunos para as aulas de LE do EF II.

Para P5, a sua forma de compreender o trabalho do professor não mudou, entretanto, considera que conseguiu embasar melhor o sua prática, bem como pensar em outras possibilidades de trabalho:

A minha visão do professor de inglês, não mudou, vou ser bem sincera, eu encaro da mesma forma. Mas, me deu, assim, vamos falar, um certo embasamento sobre como trabalhar... e diferentes atividades. (...) E, de repente, com os encontros, a gente teve a oportunidade de ver outros tipos de atividade, entendeu? Abriu, assim, portas e janelas na cabeça de como trabalhar. Mesmo como adaptar. E aí, assim, é aquela coisa de observar de maneira... com um outro olhar, né? Eu acho que foi legal, porque essa coisa de "Não, nessa classe dá. Aqui eu tenho que fazer diferente". Porque era uma coisa mais ou menos igual para todas, entendeu? Então, a partir do momento que você passa a observar mais, mas sob outros ângulos, outros olhares e tudo mais, eu acho que ampliou a visão da coisa, entendeu? Não... Quer dizer... Claro que no nosso caso, no ensino de inglês, mas eu acho que como profissional em si, lidando com criança. Independente de ser de inglês, ou ser de português, ou ser de ciências, entendeu? Eu acho que deu uma abertura, uma criatividade, despertou uma criatividade, despertou uma vontade de fazer diferente, para um e para outro, entendeu? E isso eu acho legal. A minha visão, de professor, para mim, realmente, não alterou, mas alterou o meu embasamento. O embasamento e a vontade de criar. Não só a vontade, coloquei errado, a capacidade de criar, eu acho que aumentou, entendeu? (Grupo focal 2 - P5 - 22/05/2017)

P8 considera que, por meio dos momentos formativos, os professores passaram a se sentir um grupo, pois, conforme complementa P2, eles se aproximaram mais. P1 ressalta aspectos afetivos, o companheirismo e o carinho com que tratam as dificuldades uns dos outros.

Para P3, os momentos formativos permitiram a interação entre os professores, promovendo o crescimento profissional. P5 concorda com a importância dos momentos de partilha e complementa:

(...) a própria disposição, eu acho, facilitou a discussão e a troca de ideias. Acho que tem todo um contexto, físico inclusive, desses encontros. Eu achei que foi bem legal. Mas essa questão das discussões, da troca de ideias, isso é bacana. (Grupo focal 2 - P5 - 22/05/2017)

P5 explica que, antes desses momentos formativos, os professores se sentavam em um auditório no horário da reunião, que era conduzida pela coordenadora da área. Nos encontros propostos para a elaboração do currículo, todos os professores se sentavam ao redor de uma mesa, juntamente com a formadora, para discutir demandas definidas coletivamente.

Para P5, é preciso que as futuras reuniões, independentemente da presença da pesquisadora, mantenham "essa troca, esse diálogo e essa troca de experiências... Porque eu acho que é bem legal, a gente cresce, todo mundo cresce" (Grupo focal 2 - P5 - 22/05/2017). P1 também chama a atenção para a urgência de divulgar o trabalho desenvolvido aos demais professores de LI que não participaram dos momentos formativos e que atuam nos anos iniciais do EF da rede municipal de Rio Claro/SP.

Os professores também fizeram, por escrito, uma avaliação desse primeiro momento formativo (Apêndice M). Todos os professores consideraram positiva a formação no que se refere à sua organização, ao local e horário dos encontros presenciais. Em geral, os professores que participaram da formação tinham disponibilidade para frequentar os encontros presenciais, pois a formação foi oferecida no mesmo momento e lugar no qual eles já realizavam seu momento de HTPC, conforme destacado por P4, P5 e P6.

Além disso, eles demonstram ter gostado da maneira como a formação foi organizada, permitindo que eles partilhassem experiências e expusessem seus pontos de vistas, participando ativamente da elaboração do documento. P4 considera que a formação foi sequencial, objetiva e sensível às necessidades do grupo. Para P3, a formação foi bem direcionada, "respeitando as opiniões e visões distintas de cada um dos participantes" e P7 menciona que a maneira como a formação foi organizada foi muito positiva "por estimular a interação dos professores

no desenvolvimento do trabalho, também por permitir que o grupo pudesse se expressar livremente". Essas falas chamam a atenção para o fato de a formação ser significativa para esse grupo específico de professores, bem como de eles se sentirem, de fato, participantes ativos na construção do currículo. No mesmo sentido, P5 destaca como ponto positivo da formação "a participação de todos na elaboração das atividades e rotinas" e P2 relata que foi possível "discutir como um grupo e decidir juntos o que seria incluído no conteúdo programático e a ordem que cada item seria apresentado, apesar da não obrigatoriedade de ser mantida aquela ordem". Já P3 considera que a carga-horária da formação foi apropriada para o desenvolvimento da proposta e P6 menciona o planejamento conjunto das sequências didáticas.

Muito embora o objetivo da formação tenha sido a elaboração de um currículo para unificar o trabalho dos professores de LI do EF I da rede municipal, os professores destacaram a necessidade de mais momentos práticos para a elaboração de materiais didáticos, o que nos levou a repensar a distribuição da carga horária do curso, bem como a cogitar a oferta de outra formação, conforme solicitado por uma das participantes.

Essa avaliação encerrou nosso primeiro momento formativo e o currículo, elaborado colaborativamente, foi publicado na forma de um livro (LIMA, et al., 2017). A seguir, apresentamos os dados coletados e gerados no segundo momento formativo.

#### **4.2 Segundo momento formativo**

A partir das colocações dos professores no segundo grupo focal e na avaliação do primeiro momento formativo acerca do interesse em dar continuidade ao trabalho que estávamos desenvolvendo, possibilitando a troca de experiências e elaboração de materiais por meio de oficinas, conforme já mencionado nas entrevistas e em conversas informais ao longo dos encontros formativos, consideramos que seria relevante para o grupo de professores manter os momentos formativos.

Além de atender à solicitação dos professores, consideramos que o contato mais longo com os participantes da pesquisa seria também importante para o estudo, pois a pesquisadora poderia analisar com maior profundidade as percepções

dos professores de LI para crianças acerca dos momentos formativos vivenciados. Avaliamos, porém, que como P7 havia assumido a coordenação da área de Linguagens da rede municipal de Rio Claro/SP, era preciso que a pesquisadora se afastasse por um tempo do grupo para que ele pudesse assumir seu novo papel junto aos professores.

Esse tempo também era importante para que os professores pudessem desenvolver as sequências didáticas com os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos e avaliar os aspectos positivos da proposta, bem como os que precisavam ser repensados. Fizemos, então, outra proposta formativa, com duração de 90 horas, na qual os professores seriam os responsáveis por desenvolver oficinas com seus colegas de trabalho, assumindo a posição de formadores (Apêndice N). Nesse sentido, reforçamos a perspectiva colaborativa da pesquisa, uma vez que os professores assumem a responsabilidade pela própria formação e pela formação de seus pares. Esse segundo momento formativo ocorreu no período de Fevereiro a Maio de 2018 e foi organizado segundo o quadro 18.

**Quadro 18 - Organização do segundo momento formativo.**

<b>Atividade</b>	<b>Carga horária</b>
Encontros presenciais	20 horas
Análise das sequências didáticas	12 horas
Elaboração das oficinas	24 horas
Observação e análise da prática pedagógica	10 horas
Reelaboração das sequências didáticas	24 horas
Total	90 horas

Fonte: Da autora.

A maioria dos professores aderiu à nova proposta formativa, sendo que apenas P6 não pode participar, pois já estava participando de uma outra formação relacionada à Educação Especial.

Cada professor ficou responsável por desenvolver uma oficina relacionada a uma sequência didática no momento do HTPC. Para que as oficinas fossem significativas, era importante que os professores considerassem suas experiências em sala de aula com as atividades elaboradas coletivamente. Nesse sentido, os

professores avaliaram cada uma das sequências didáticas desenvolvidas para os 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I.

A partir da análise realizada, os professores deveriam escolher uma atividade relacionada aos módulos de uma das sequências didáticas para desenvolver com os demais professores, proporcionando não apenas um momento de produção de material, mas de partilha de experiências e ideias. Os encontros presenciais foram organizados de acordo com o quadro 19.

**Quadro 19 - Organização dos encontros presenciais do segundo momento formativo.**

Data	Atividades desenvolvidas	Participantes presents
19/02	Apresentação e da proposta e organização dos encontros.	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
05/03	Oficina 1- Cabeçalho Responsável: P1	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
12/03	Oficina 2 - História em quadrinhos Responsável: P2	P1, P2, P3, P4, P5, e P7
26/03	Oficina 3 - Enciclopédia Responsável: P8	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
02/04	Oficina 4 - Agenda semanal Responsável: P3	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
16/04	Oficina 5 - Receita Responsável: P5	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
23/04	Oficina 6 - Panfleto para venda de imóvel Responsável: P4	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
07/05	Oficina 7 - Carta Responsável: Coletiva	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
14/05	Oficina 8 - Jogo Responsável: P7	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8
28/05	Grupo Focal	P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8

Fonte: Da autora.

Ao longo das oficinas, todos os professores comentavam as atividades e sugeriam outras práticas que poderiam ser incorporadas à ideia inicial da sequência didática elaborada em conjunto no primeiro momento formativo. Ao final de cada oficina, os professores analisam o momento formativo, refletindo acerca das questões apresentadas no quadro 20.

**Quadro 20 - Questões para análise das oficinas.**

1. De que forma a proposta da oficina auxilia a atingir os objetivos de aprendizagem da sequência didática?
2. De que maneira a oficina proposta contribuiu para sua formação?
3. Após a análise que você já realizou dessa sequência didática e da oficina desenvolvida, o que você faria diferente em sua prática?

Fonte: Da autora.

Os professores responsáveis pelas oficinas também avaliavam sua experiência como formadores, refletindo acerca dos aspectos apresentados no quadro 21.

#### **Quadro 21 - Questões para análise da própria oficina.**

1. Como foi assumir o papel de formador e elaborar uma oficina para seus colegas professores?
2. Que dificuldades encontrou para elaborar a oficina para os professores?
3. Agora que você já desenvolveu a oficina, o que considera que poderia ter sido feito de forma diferente para que a oficina fosse ainda mais significativa para os professores?
4. Quais as principais contribuições dos professores para a sua oficina e/ou para a reelaboração da sequência didática pela qual está responsável?

Fonte: Da autora.

Nesse segundo momento formativo, os professores fizeram, mais uma vez, o exercício de observar a própria prática, fazendo os devidos registros em outro roteiro (Apêndice O), muito parecido com o segundo (Apêndice K), também baseado nas propostas de Schön (1997) e Smyth (1991).

Os registros realizados pelos professores mostram que houve preocupação em considerar os conhecimentos prévios dos alunos durante o desenvolvimento das aulas e de construir os conhecimentos de forma colaborativa. Ao descrever as aulas que ministrou nos 5<sup>os</sup> anos, P2 relata: "Elaborei, juntamente com os alunos, uma lista dos itens que devem constar na produção de uma tira". (Roteiro de observação da própria prática 3 - P2 - 16/04/2018). No mesmo sentido, P3 registra em seu roteiro de observação: "Perguntei o que eles entendiam sobre esse assunto e como é que eles reconheciam uma história em quadrinhos e os seus componentes (Roteiro de observação da própria prática 3 - P3 - 05/04/2018).

P1 também envolveu os alunos no desenvolvimento de suas aulas: "Perguntei aos alunos se eles tinham algum animal de estimação e fizemos uma lista na lousa onde apareciam: cachorro, gato, peixe beta, hamster, passarinho e cavalo. Escrevemos em inglês e lemos" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 08/05/18) e relata que, nos anos anteriores, já trazia um material pronto, de forma que os alunos não participavam tão ativamente da aula:

No ano anterior introduzi uma lista inicial contendo muitos animais onde os alunos primeiramente deveriam nomeá-los e depois pintá-los para então separá-los em categorias montando o "Pictionary" foi um trabalho cansativo que gerou pequeno aprendizado. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 08/05/18)

Assim como P1, P5 afirma que, anteriormente, trazia a atividade pronta ao invés de ouvir os alunos. Para o participante, as aulas são produtivas quando valorizam o que os alunos já sabem e permitem que eles participem ativamente. P4 explica em seu registro de observação que: "Os alunos gostaram de mostrar o que já sabiam falar sobre números em inglês. Também quiseram mostrar que já sabiam escrever esses mesmos números, alguns tentaram fazer sem olhar a resposta" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P4 - 12/04/2018). No mesmo sentido, P1 considera que sua aula foi significativa:

[...] pois as crianças quiseram muito mostrar seus conhecimentos sobre a disciplina e ansiavam por fazer uso daquilo em seus jogos ou filmes. Havia definitivamente um objetivo claro para os alunos dos porquês da introdução da disciplina no currículo." (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 20/02/18)

Dentre outros aspectos que justificam práticas bem sucedidas nas aulas de LI para os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, P1 menciona o fato de ter desenvolvido uma rotina com os alunos. P3 concorda e considera que, ao explicar para os alunos o que será desenvolvido durante as aulas, sua curiosidade aumenta e eles se sentem menos ansiosos com relação ao desconhecido.

P2 e P8 consideram que o gênero escolhido para ser trabalhado com os alunos também favoreceu o bom andamento das aulas nos 5<sup>os</sup> anos, pois, de acordo com P8, já fazem parte do cotidiano das crianças. Além disso, P2 relata que os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de criarem suas próprias histórias em quadrinhos.

Para P3, o caráter lúdico de algumas atividades envolvendo músicas, figuras e pinturas, fez com que os alunos se interessassem pelas aulas. De acordo com o participante, no ano anterior, não havia trabalhado dessa forma:

Não usei gravuras ou materiais para colagem e também não entreguei uma história em quadrinhos pronta para que eles visualizassem a estrutura do gênero a ser estudado. Fiz isso neste ano por perceber a importância dessas estratégias para chamar a atenção do aluno e deixar o assunto mais lúdico e atrativo. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P3 - 05/04/18)

P5 e P1 consideram que atividades desafiadoras, mas adequadas ao nível linguístico das crianças, também despertaram a atenção dos alunos. P1 registra que: "Os alunos participaram fazendo as atividades a contento, pois estas continham um nível de desafio regular. Não exigiam um esforço muito grande para compreender e mantiveram o aspecto lúdico, através do caça palavras". (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 27/03/2018).

O participante também avalia que "a dinâmica da aula favoreceu a ajuda mútua, e o aprendizado daqueles que não haviam comparecido nas aulas anteriores" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 17/04/18), de forma que a maneira como sua aula foi organizada parece ter propiciado a interação e colaboração entre os alunos. A ausência de alunos nas aulas foi apontada como um desafio nas aulas observadas por P1 e por P4. Para que os alunos ausentes conseguissem acompanhar as aulas, P1 relata em seu registro que "enquanto a maioria dos alunos montava seus trabalhos, e repetia as palavras nelas constantes, coloquei os dois alunos que haviam faltado na aula anterior ao lado de minha mesa e retomando a pergunta How are you today? – I am happy." (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 06/03/18)

P3 também menciona que a utilização de atividades fotocopiadas foi positiva em suas aulas, estimulando os alunos e contribuindo para que ela lidasse com o problema referente ao tempo de aula: "O uso do material xerocado, além de atrativo por haver pintura a ser feita, também poupou-me tempo e pudemos fazer a correção dos mesmos no dia e a atividade teve um começo, um meio e um fim" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P3 - 12/04/18).

A questão do tempo foi citada por P1 como um desafio que encontrou durante as aulas em que se observou. Entretanto, refletindo acerca desse problema, P1

conclui que precisa rever a atividade proposta, muito longa para o tempo de aula, bem como organizar melhor o tempo destinado as explicações das atividades e a participação dos alunos. P5 menciona a participação dos alunos de forma desorganizada com um problema que enfrentou durante suas observações e também considera que, futuramente, precisa gerenciar melhor a participação dos alunos nas atividades: "Assim, eles escutam com calma o que já foi dito por outros colegas, e não ficam tão agitados" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P5 - 02/04/2018).

Por outro lado, os professores parecem ter parado de se preocupar em cumprir com os conteúdos e passado a dar mais importância para a aprendizagem dos alunos, conforme registrado por P8 e por P1, que diz: "Em outros anos, eu me preocupava mais com o tempo e conteúdos. Hoje considero a aprendizagem definitiva mais importante" (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 27/02/18).

P3 e P4 registraram problemas relacionadas à falta de materiais didáticos nas escolas. Questões de indisciplina foram relatadas por P3 e P1 mencionou a dificuldade em trabalhar com alunos ainda não alfabetizados, ponderando que esses alunos não devem ser excluídos e que faz-se necessário repensar algumas atividades propostas. No mesmo sentido, P8 que atende também alunos com necessidades especiais, considera que precisa preparar atividades diferenciadas a fim de proporcionar melhor aprendizagem a todos.

Os registros no terceiro roteiro de observação mostram, ainda, que os professores estão buscando contextualizar o ensino, aproximando as discussões que ocorrem na sala de aula da realidade vivenciada pelos alunos, como na aula de P1 descrita a seguir:

A data foi significativa, pois foi o fim do verão e o início do outono. falamos sobre a mudança de *summer* para *fall*. E disse a eles que nos países da América e Europa a maioria das árvores perdião as folhas e ficavam apenas com os galhos. Desenhamos no caderno um sol de olhos fechados, escrevendo *bye, bye summer*. E Desenhamos uma árvore com folhas caíndo e escrevemos *Welcome fall*. Para pintarmos as folhas caídas concluímos que as cores do outono eram *Orange, brown, yellow, red, gray* e muito pouco *green* (lembrando que essas cores foram citadas na primeira aula como vocabulário conhecido) . As crianças usaram essas cores para fazer o desenho das folhas caídas e da árvore apenas com galhos. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 20/03/18)

Além de utilizarem a Língua Materna para mediar a aprendizagem da LI, os professores se utilizam de outros recursos. P2, por exemplo, recorre a linguagem corporal:

Aproveitei para perguntar 'Where am I from?'. Ficou visível um ponto de interrogação no rosto. Depois de alguns gestos que fiz, apontando para mim e repetindo a pergunta, eles conseguiram entender e responder à pergunta. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P2 - 07/05/2018)

Os professores também tentaram trabalhar mais a oralidade e buscaram se aproximar da pedagoga, conforme relatado por P1:

Os números ordinais ainda não foram apresentados, pois é conteúdo ainda não estudado em português, de acordo com a professora da classe, portanto ao sincronizarmos nossas ações combinamos fazê-lo a partir das próximas aulas de abril. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 27/03/2018)

Apesar de todas as mudanças que os professores relatam em suas práticas no sentido de contextualizar o ensino de LI para crianças, ainda é possível observar uma grande preocupação com a sistematização, memorização e pronúncia das palavras estudas, conforme podemos verificar em diversos trechos transcritos dos roteiros de observação:

Acredito que com esse procedimento consegui fazer com que os alunos começassem a gravar a escrita com maior facilidade. O aprendizado da pronúncia também foi contemplado através da leitura e do ditado. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P1 - 13/06/18)

Para que os alunos consigam guardar a forma escrita dos números, será mais proveitoso apresentar os números em diferentes atividades numa frequência maior do que a que eu tenho feito. Dessa forma, quanto mais eles visualizarem os números mais facilmente memorizarão a forma escrita da maioria dos números, particularmente as dezenas. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P2 - 07/05/2018)

Fiz uma rápida revisão dos pronomes e, oralmente, elaborei alguns exemplos para fixação antes dos exercícios a serem feitos no caderno. (Roteiro de observação da própria prática 3 - P3 - 12/04/2018)

P7, que atuava como coordenador do grupo de professores, deveria se observar durante o desenvolvimento das oficinas e tinha um roteiro específico (Apêndice P). Em seus registros, P7 ressalta que os professores se sentem mais seguros com a partilha de experiências possibilitada nos momentos formativos e que, além de amadurecerem, parecem mais satisfeitos com o trabalho desenvolvido na rede.

A partir da análise que fizeram das sequências didáticas, das análises realizadas pelos colegas, das oficinas ministradas e de suas avaliações, bem como da observação da própria prática, cada professor ficou responsável por reelaborar uma das sequências didáticas, buscando torná-la mais significativa para o ensino de LI nas turmas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da rede municipal de Rio Claro/SP.

Findo esse processo, os professores participantes da pesquisa escreveram um texto, refletindo acerca da experiência de participar desse segundo momento formativo (Apêndice Q), bem como participaram de um terceiro grupo focal (Apêndice R).

No texto reflexivo, os professores discorreram acerca do que consideram que é possível fazer nas aulas de inglês para crianças, tendo em vista o trabalho desenvolvido durante os momentos formativos.

P1 considera que é possível que as crianças aprendam a LI de forma prazerosa:

A prática analisada direcionou nossos olhares às atividades de maior interesse infantil permitindo assim, uma nova dinâmica escolar. Já encaramos o ensino da língua inglesa para crianças de forma menos estruturalista e mais prazerosa, tornando possível sim que estes aprendam e falem inglês como uma segunda língua sem maiores entraves [...]. (Texto reflexivo - P1)

Pode-se perceber que P1 considera que as aulas de LI para crianças eram embasadas em visões estruturalistas de linguagem e que, após as discussões possibilitadas nos momentos formativos e a observação da própria prática, foi possível tornar as aulas mais lúdicas, favorecendo a aprendizagem e desenvolvendo as habilidades orais dos alunos.

A questão da comunicação também é apontada por P2, que considera que as sequências didáticas elaboradas pelo grupo permitem que as crianças aprendam

estruturas simples e conversem com outros falantes de LI, salientando a importância do inglês para atuação na sociedade atual:

[...] eu tento mostrar para os alunos de 5º que o que eles aprenderam até o momento faz com que eles possam conversar com alguém que fale um idioma diferente do português, e que o inglês é um idioma falado por quase todo o mundo como uma segunda língua. (Texto reflexivo - P2)

De acordo com P2, os conteúdos desenvolvidos com os alunos dos anos iniciais do EF I permitem que eles se comuniquem em LI. No mesmo sentido, durante o desenvolvimento do terceiro grupo focal, P1 menciona que considera que o trabalho com as sequências didáticas "valorizou mais o diálogo, não só aquelas várias palavras decoradas" (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18). Para P1, os alunos se sentem importantes ao utilizarem a LI oralmente, o que faz com que eles se interessem e queira aprender mais. P4 especifica como os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos podem utilizar a LI e de que forma podem aprofundar seus conhecimentos sobre a língua:

Considero que podemos conseguir que falem quem são, de onde são, de suas preferências comuns e ao apresentarmos as ferramentas como uso do dicionário, de internet, de vocabulário inicial vão sozinhos movidos por sua curiosidade. (Texto reflexivo - P4)

Nessa colocação de P4, podemos perceber que nas aulas de LI os alunos não aprendem apenas inglês. Para o participante, é papel do professor despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua: "Acredito que consigo despertar o ouvido das crianças para a sonoridade da língua, a curiosidade para conhecer outros países e a ideia de que para isso vão precisar da língua inglesa" (Texto reflexivo - P4).

Durante o terceiro grupo focal, P4 cita alguns sites e aplicativos que indica para que seus alunos tenham mais contato com a LI. P7 conta que foram os próprios alunos que lhe apresentaram o aplicativo do qual P4 falava e P2 relata os impactos do uso desse mesmo aplicativo em suas aulas:

[...] Eles são tão empolgados, que eu faço as perguntas, até eu... eu me cobro. Até comentei que eu ia tentar usar mais inglês, mais para

frente. Porque eu faço as perguntas, eles: "Yes". Eu falo "Acabaram?", eles: "Yes". Eu: "*Finished?*", eles "Yes". Ou então: "*Finished?*", "No". Eles respondem yes, no, todo tempo, é muito engraçado. (Grupo focal 3 - P2 - 04/06/18)

Estimular o interesse dos alunos pela LI também é apontado por P5 e por P3 como expectativas relacionadas ao trabalho que realizam nas aulas de inglês do EF

I. Para P5:

O que eu mais desejo é que as crianças não só saiam do 5º ano sabendo usar corretamente algumas coisas que aprenderam nas aulas de inglês, mas que, também, saiam estimuladas e com interesse por aprenderem ainda mais, caso tenham oportunidade no futuro. (Texto reflexivo - P5)

Ao salientar a necessidade de motivar os alunos, P3 menciona a importância de trabalhar aspectos culturais e a presença da LI na vida dos alunos:

Com o trabalho que realizo com as crianças, espero transmitir um pouco de uma cultura diferente da deles e despertar em cada um deles o gosto pelo aprendizado de um idioma diferente. Além disso, que eles percebam que o inglês é muito importante em diferentes aspectos da vida deles, seja para entender as instruções de um jogo, para se comunicar com outras pessoas, para ler um livro, para conseguir um trabalho no futuro, ou até mesmo assistir a um programa ou um filme futuramente. Não que eles serão capazes de fazer tudo isso unicamente com o que eles aprendem na sala de aula, mas que alguns deles vão se interessar tanto pelo idioma que entrarão num curso de inglês para aperfeiçoar o que eles aprenderam em sala de aula. (Texto reflexivo - P3)

No terceiro grupo focal, os professores salientaram a importância de mostrar aos alunos que a LI faz parte de seu cotidiano:

Primeiro, assim, toda atividade que a gente tem trabalhado, num primeiro momento, fazer com que os alunos percebam que o inglês já está no dia a dia deles. Então, assim, se o assunto é alimentos, então eu já começo investigando com eles, no mercado, o nome dos doces, dos alimentos. Se é animais ou qualquer outro tema, filmes, jogos. Quais os nomes que eles já ouviram falar, roupa, marca... Então, primeiro eu busco fazer com que eles tragam o que eles já conhecem, que às vezes eles nem têm noção, não percebem isto: que o inglês está em várias coisas do dia a dia... Para depois seguir a proposta, o trabalho. (Grupo focal 3 - P8 - 04/06/18)

Para P2, o trabalho com as sequências didáticas permite que os alunos utilizem o conhecimento que já possuem acerca da LI, pois os gêneros textuais escolhidos para serem desenvolvidos nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos fazem parte do dia a dia dos alunos.

De acordo com P3, entretanto, apenas as aulas de inglês da escola regular não são suficientes para garantir que os alunos utilizem a LI cotidianamente, sendo necessária a realização de cursos em escolas de idiomas. P1 também considera que o ensino de LI nas escolas de EF I não atende a todos os alunos, pois a escola, como um todo, não inclui a todos:

Concluo lembrando que expectativas existem, mas para um aprendizado em longo prazo e como já coloquei, não será para todos. Porém acredito que a escola como um todo não o é. Ainda não, por mais que queiramos acreditar. (Texto reflexivo - P1)

Essa questão aparece entre os desafios enfrentados pelos professores de LI para crianças: a heterogeneidade das turmas. P5 afirma que nas turmas há "muitos dos alunos têm dificuldade em aprender (de maneira geral) e, por outro lado, há alguns alunos com muita facilidade e interesse pelos estudos" (Texto reflexivo - P5). Interessante perceber que a participante considera que esse não é um problema relacionado especificamente à disciplina LI.

Por outro lado, alguns participantes apontam como desafio não as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas sua postura nas aulas de LI:

O único desafio, eu diria, é que muitos alunos ainda veem o inglês como o momento de extravasar toda a energia guardada durante as aulas com a professora ou o professor da sala. Eles acham que é o momento de falar alto e conversar com os colegas. No entanto, procuro sempre realizar alguma atividade que chame a atenção deles, como uma "brincadeira", ou algo que demande uma participação mais ativa. Dessa forma, eles falarão alto, mas estarão aprendendo algo relacionado com o inglês. (Texto reflexivo - P2)

Vale ressaltar que, no final do segundo momento formativo, P2 aponta uma dificuldade que enfrenta em sala de aula, bem como uma solução para o problema, focalizando algo que está ao seu alcance: a estratégia de ensino.

Os professores consideram que as questões disciplinares que enfrentam em sala de aula são oriundas dos problemas sociais dos alunos, definidos como

gravíssimos por P1 e por P7 no terceiro grupo focal. P1 considera que muitos de seus alunos perderam a inocência da infância e são tratados como adultos:

Então quando essas crianças chegam no quarto ano, elas já tem muito da malícia e do adulto. E muito pouco da criança que a gente esperaria receber para trabalhar um conteúdo lúdico, com aquela base infantil, que é o que eles precisam. Eles já não veem mais graça em algumas coisas, não veem utilidade em algumas coisas, porque eles já cresceram... precocemente. (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18)

Também aparecem como desafios a falta de recursos materiais e de infraestrutura das escolas e a desvalorização da disciplina na rede municipal como um todo.

Com relação aos recursos materiais, P2 considera necessário o investimento em material de inglês por parte da equipe gestora tanto da unidade escolar quanto da Secretaria da Educação. Entretanto, o participante avalia que é possível desenvolver jogos e brincadeiras com os alunos utilizando os recursos dos quais dispõem.

No terceiro grupo focal, P1 também sugere que sejam adquiridos materiais paradidáticos para as aulas de LI:

Eu acho que os alunos, se eles tivessem uns livrinhos paradidáticos, que eles pudessem ler... Que eles pudessem ter contato com uma outra língua. Alguns jogos que a escola pudesse fornecer... E não a gente ter que construir tudo que a gente quer junto com eles. Porque não dá tempo. Ou você constrói, ou você usa para jogar. Quando você termina de fazer o material, eles já estão tão enjoados de trabalhar com aquilo, que eles não querem mais jogar. Então, eu acho assim... Se a gente tivesse uma coisa colorida, bonita, que eles pudessem pegar... um livrinho... Olha, tem um livrinho de história... Três frases por folha... Que fosse de 5 folhinhas cada um... Mas que chamasse a atenção. Porque eles gostam. Toda vez que eles terminam uma atividade em sala de aula, eles falam assim: "Professora, eu posso pegar um livro para ler?". Eles gostam de ler. Quando eles têm disponível, quando eles têm à disposição, eles gostam. Então, ao invés de pegar um livrinho em Português, eles podiam pegar um gibizinho em inglês, um livrinho bonitinho. Nós não temos nada paradidático. (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18)

P4 e P5 também mencionam, no terceiro grupo focal, problemas para adquirir photocópias nas escolas. Para P5, é importante que o professor tenha condições de desenvolver seu trabalho nas escolas.

No que se refere à infraestrutura, P2 apresenta a problemática relacionada à utilização de novas tecnologias nas aulas de LI e P3 menciona a necessidade de salas ambiente de inglês nas escolas:

Os maiores desafios que enfrento em sala de aula já começam com o fato de não haver uma sala ambiente para nossa matéria de inglês. Isso dificulta significativamente não podermos ter expostos os materiais (como cartazes, por exemplo) que estudamos durante todo o ano. (Texto reflexivo - P3)

Quanto à valorização da disciplina, P7 avalia que:

O trabalho do ensino da língua inglesa já está bem melhor do que quando iniciamos o curso, como já disse, percebo maior amadurecimento da prática, não por sermos professores inexperientes, mas por sermos um grupo pequeno e ainda não tão compreendido pela rede, agora há mais destaque em nosso trabalho, há mais respeito e conhecimento do trabalho e de sua importância. Espero que continuemos avançando em reconhecimento, por exemplo, a diretoria pedagógica tem procurado incluir o tema do ensino de inglês em palestras e nas discussões pedagógicas do novo currículo da rede que precisa ser implantado o quanto antes. (Texto reflexivo - P7)

A partir do trabalho realizado nos momentos formativos, o grupo de professores de LI ganhou visibilidade na rede de acordo com a atual coordenação. Entretanto, é preciso que o grupo continue unido, buscando fortalecer o trabalho que desenvolvem com os alunos dos anos iniciais do EF.

Ao avaliarem esse segundo momento formativo, os professores destacaram vários aspectos como tendo contribuído para sua formação e para o trabalho que realizam em sala de aula. P3 considera que:

Essa formação foi essencial para o nosso desenvolvimento profissional e nos proporcionou um norte a seguir com relação aos conteúdos a serem ensinados através de sequências didáticas, além de padronizar o ensino da rede municipal já que não há material didático de inglês próprio disponível para esse público de 4ºs e 5ºs anos.

Trabalhar sequências didáticas nos leva sempre a um porque, quais motivos de ensinar conteúdos fazendo links com o assunto em si para se chegar a um produto final, a um fechamento que utilize o que foi visto de forma coerente e satisfatória. Qual o sentido de ensinar algo, por que ensinar este determinado tópico e não aquele outro? Que escolha de exercícios, por exemplo, devo fazer para que não seja apenas algo mecânico e sem conexão com nada? Então essas

são perguntas que devemos fazer e sempre segui-las para que não se perca o foco do que é proposto. (Texto reflexivo - P3)

P5 considera que as oficinas desenvolvidas permitiram que o trabalho com as sequências didáticas fosse melhor compreendido. Além disso, as discussões permitiram aos professores reverem a própria prática, partilharem experiências e sugerirem atividades, de forma que, no grupo, todos foram responsáveis pela formação dos pares.

A função dos professores como formadores de seus colegas evidenciou-se no momento em que eles ministraram as oficinas, entretanto, perpassou todo o momento formativo, conforme relatado por P4:

Esse protagonismo sempre esteve presente mesmo nas oficinas alheias. Pudemos trazer atividades que consideramos eficientes, aperfeiçoamos outras. Por conta de nós professores trabalharmos, via de regra, em mais de uma escola, com perda de tempo no deslocamento e nas atividades burocráticas, é sempre interessante quando um colega pode selecionar e testar alguma atividade por você ou quando compartilha comportamentos ou metodologias que podem te fazer repensar certos hábitos. (Texto reflexivo - P4)

Além do protagonismo dos professores durante o momento formativo, P4 menciona a importância da socialização para os professores. Para P3, essa foi a grande contribuição da formação e os momentos de partilha devem ser privilegiados nos momentos de HTPC:

Esse trabalho é algo que deve ser sempre seguido e incentivado. As questões das oficinas, o preparo de materiais para uso do professor no intuito de facilitar sua prática, sugestões de atividades que surtiram resultados positivos com suas salas de aula, discussão de formas de lidar com certos comportamentos de alunos e estratégias utilizadas para amenizar nossas dificuldades como educador é fundamental a nossa vida pessoal e profissional, pois o desgaste do professor hoje em dia é algo concreto e merece a devida atenção. (Texto reflexivo - P4)

Para P7, como coordenadora, é preciso não só manter esse tipo de trabalho, como também aprimorá-lo e estendê-lo aos demais professores da rede. A intenção de P7 é dar continuidade ao trabalho colaborativo entre os professores, elaborando materiais, conforme sugerido por P5:

Seria bastante interessante que desenvolvêssemos nosso próprio material, nossas próprias atividades, ao invés de utilizarmos materiais disponíveis na Internet. Creio que o grupo poderia crescer e se fortalecer ainda mais, se tivesse oportunidade de pensar as atividades para o desenvolvimento de um material didático fotocopiável para, não só os professores da rede, mas, também, para qualquer professor de inglês que pudesse se interessar pelo nosso trabalho. (Texto reflexivo - P5)

Durante o terceiro grupo focal, P7 concorda com a necessidade de os professores criarem o próprio material e explica: "Porque ai, nós fizemos de acordo com o que a gente conhece da rede" (Grupo focal 3 - P7 - 04/06/18). P7 diz que convidará os demais professores para participarem da elaboração do material e P5 reforça que, independentemente de todos aderirem, é importante que "o município abrace isso, porque é uma orientação para o município" (Grupo focal 3 - P5 - 04/06/18), no sentido de que o trabalho desenvolvido não deve se restringir aos oito professores que participaram dos momentos formativos. Para P1, a elaboração do referido material pode ajudar, inclusive, as coordenadoras das escolas a acompanharem o trabalho que está sendo desenvolvido nas aulas de LI, bem como a orientarem os professores.

Quando questionados se a prática pedagógica em sala de aula, de alguma maneira, mudou, em relação ao que era desenvolvido antes dos momentos formativos, P1 menciona que: "Realmente, a gente cresceu, mudou, alterou nossa prática. Temos uma melhor visão daquilo que é necessário, daquilo que pode ser feito, das mudanças que a gente pode promover dentro do nosso trabalho (...)" (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18).

P5 complementa que os professores se sentem mais seguros para trabalhar e P3 diz que os professores de LI se sentiam excluídos dentro da rede municipal de ensino. P4 explica:

[...] nós estamos mais garantidos agora. Porque eu acho que todo mundo se sentia assim. Quando a gente começou, eu lembro da famosa listinha... Vocês entraram um ano antes, eu entrei um ano depois... "Olha, nós estamos fazendo isso daqui. Toma. Boa sorte.". "Mas como vocês estão fazendo?". "Ah, trabalhando esses itens aqui, roupa, comida...". "Mas como?". "Cada um faz de um jeito". E a gente se sentia muito perdido, muito inseguro, porque... "Será que o outro está fazendo de uma maneira melhor? Por que o meu não está dando certo?". A partir do momento que a gente tem mais informação, mais atividade, mais trocas de experiências, eu acho que todos nós ficamos mais tranquilos. E a coisa teve frutos melhores.

Este ano eu estou melhor do que o ano passado. O ano passado, eu estava melhor do que o ano retrasado. E eu acho que a gente ainda não está no nível de parar. Nem sei se a gente vai chegar nesse nível... De conforto. (Grupo focal 3 - P4 - 04/06/18)

P4 menciona a importância da troca com os professores nos momentos formativos, entretanto, a experiência dos professores em sala de aula também fez com que eles se sentissem mais seguros para lecionar no EF I. P2 também considera que está mais preparado para lidar com as crianças:

Eu acho que nós estamos mais preparados e sabendo, eu sinto isso, lidar com as situações em sala de aula. Antes, eu tinha medo. Quando eu comecei, eu tinha medo da sala. Sabe, de... Eu não conseguia lidar com a sala. (Grupo focal 3 - P2 - 04/06/18)

Apesar de reconhecermos a importância desse grupo se manter unido, consideramos que seja o momento de ganharem espaço também dentro das escolas e da Secretaria da Educação.

Ao falar de suas expectativas durante o terceiro grupo focal, P8 fala da conquista de espaço dentro das escolas:

Eu espero que agora, nós, com o amadurecimento que houve na nossa formação, a gente conquiste, cada vez mais o nosso espaço dentro da escola. Não é só dentro da sala de aula. É dentro da escola. É com a monitora, é com a servente, é na secretaria, porque sempre o professor de inglês era deixado de lado. Então, hoje, eu já tenho uma voz dentro da escola. Isso eu percebo. E foi uma conquista. Uma conquista diante do nosso curso, porque eu também era muito, vamos dizer assim, submissa. Eu também, quando eu entrei, eu não sabia qual era o meu lugar. Então, eu aceitava tudo o que me mandavam por conta de eu também não saber qual era o meu lugar dentro. Hoje eu sei. Hoje o olhar é de igual com os colegas de trabalho. Então, eu acho que só tem a melhorar. Só crescer. (Grupo focal 3 - P8 - 04/06/18)

P8 considera que não sabia qual era o seu papel como professora de LI para crianças do EF I e que, a partir do momento que passou a compreender, de fato, qual era seu trabalho, ganhou espaço dentro da sala de aula e da própria escola. Em outro momento do grupo focal, P8 relata que a escola na qual atua adquiriu materiais paradidáticos para as aulas de LI e que, em um dos momentos de HTPC da escola, teve a oportunidade de falar sobre o trabalho que realiza em suas aulas para os demais professores:

Uma coisa que ocorreu, em um dos HTPCs, eu tive a oportunidade de expor a Sequência Didática, a forma como eu iria trabalhar esse ano. Até por conta de pedir material de um ano para o outro... Eu expus no momento do HTPC com todos os professores o que era dado. Porque tinha professores que ai falaram: "Nossa, P8, eu não sabia que você trabalhava gêneros. Eu não sabia o que você trabalhava". (...) Então, eu achei isso muito positivo, porque as professoras de terceiro, de segundo ano não tinham ideia do que a gente realmente trabalhava. (...) Agora, quando eu tive a oportunidade de expor no HTPC para os outros professores a forma de trabalho, mudou o olhar... (Grupo focal 3 - P8 - 04/06/18)

O reconhecimento nas escolas também foi sentido por P1, tendo em vista que, em uma das escolas na qual atua, foram adquiridos livros voltados para os professores de LI.

Para P7, é preciso que a LI seja reconhecida, de fato, como integrante do currículo do EF I. Entretanto, já percebeu algum avanços:

Eu já estou vendo... Essa imposição do grupo. Ser reconhecido mesmo. O professor como professor de língua inglesa, não como alguém que está lá... vamos dizer... até um monitor.... um recreador das crianças. Não, professor, professor. Alguém que tem todas as habilidades. Eu vejo isso e acho que está indo para mais ainda. Eu estou falando porque eu estou ouvindo dentro da secretaria, em relação a isso. (Grupo focal 3 - P7 - 04/06/18)

Para P7, o professor de LI tem sido reconhecido como um profissional e não como alguém que está na escola para tapar-buracos. A partir do momento em que esse grupo de professores se uniu para alcançar um objetivo comum, todos assumiram a responsabilidade pelo ensino de LI nas escolas municipais de EF I, preocupando-se não só com a formação dos alunos, mas com a própria formação e com a formação dos demais membros da equipe, criando uma identidade para a área e constituindo uma comunidade profissional docente.

#### **4.3 Síntese do Capítulo e apresentação das categorias de análise**

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados e gerados durante o trabalho de campo, organizando-os em dois momentos formativos, sendo que o primeiro foi realizado no período de Novembro de 2016 a Maio de 2017 e o segundo ocorreu entre Fevereiro e Maio de 2018.

A partir da leitura e releitura dos dados (ERICKSON, 1986), das transcrições das entrevistas e grupos focais, bem como da organização de todo o material coletado (PATTON, 1986), algumas categorias de análise emergiram.

Ao organizar os dados em função dos momentos formativos, foi possível ter uma ampla visão de nosso trabalho. Entretanto, neste momento, apresentamos as categorias de análise provenientes dos dados buscando relacioná-las aos objetivos que pretendemos atingir com esse estudo. Essa organização é importante pois, no próximo capítulo, analisamos os dados em função dos objetivos da pesquisa.

De maneira geral, quando buscávamos compreender as especificidades do trabalho pedagógico dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP, por meio de diferentes técnicas de coleta e geração, os professores forneceram dados que levaram ao estabelecimento de duas categorias de análise:

- **Ser professor de LI no EF I é diferente de ser professor dessa mesma língua para adolescentes e adultos, devido às características das crianças.** Essa categoria diz respeito às características das crianças que podem influenciar as aulas de LI no EF I. Os professores destacam que as crianças encontram-se em processo de alfabetização e de desenvolvimento da autonomia e da independência. Além disso, consideram que as crianças gostam de aprender inglês e que o lúdico é bastante importante para essa faixa-etária.
- **O papel do professor de LI para crianças é diferente do papel dos professores de LI para adolescentes e adultos.** Essa categoria se refere às funções dos professores de LI no EF I. Os professores consideram que são responsáveis por lutarem pela valorização da disciplina, por mostrarem aos alunos a importância da LI na sociedade atual e por motivá-los a aprenderem a língua, aproximando os conteúdos e interações em sala de aula do cotidiano das crianças.

Quando perguntamos aos professores o que era possível desenvolver nas aulas de LI dos anos iniciais do EF da rede municipal de Rio Claro/SP, os participantes da pesquisa relataram diversas práticas que nos permitiram estabelecer outras duas categorias de análise:

- **É possível tornar o ensino mais significativo para as crianças.** Essa categoria envolve práticas embasadas por visões sociointeracionistas, que podem contribuir para a formação integral dos alunos. De acordo com os professores, é possível valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; mostrar a importância da LI na sociedade contemporânea, sua presença no dia a dia das crianças e a relevância de se aprender essa língua; aproximar os conteúdos da sala de aula da realidade dos alunos; despertar o interesse das crianças pela aprendizagem da língua; proporcionar condições para que as crianças aprendam a LI, bem como propor interações condizentes com sua natureza; realizar atividades lúdicas com nível adequado de dificuldade que envolvam os alunos e permitam que eles aprendam a LI de forma prazerosa; contextualizar o ensino de LI para crianças; utilizar gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, permitindo com que eles compreendam seu processo de aprendizagem e se sintam mais seguros nas aulas; despertar a curiosidade e criatividade dos alunos; favorecer a interação entre os alunos e a construção coletiva do conhecimento; trabalhar com a pluralidade linguística e social; desenvolver as habilidades orais; atender às expectativas dos alunos e motivá-los a prosseguirem nos estudos.
- **É possível realizar atividades de repetição e memorização.** Essa categoria está relacionada à realização de atividades fundamentadas por visões estruturalistas de linguagem e behavioristas de ensino-aprendizagem, que priorizam objetivos utilitaristas da aprendizagem de uma LE. Em seus relatos, os professores investigados apontam que, nas aulas de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/ SP é possível preparar os alunos para as aulas de LI dos anos finais do EF, bem como sistematizar os conteúdos desenvolvidos com os alunos por meio da realização de exercícios de repetição, memorização e treino de pronúncia.

No que se refere às dificuldades do trabalho pedagógico dos professores de LI do EF I, consideramos que alguns problemas apontados pelos participantes da pesquisa, embora podendo impactar o andamento das aulas, eram mais gerais e não refletiam dificuldades específicas dos professores de LI para crianças. Com

relação aos desafios mais diretamente relacionados ao ensino de LI para crianças, que nos interessam neste trabalho, observamos que eles se relacionam às seguintes categorias:

- **Dificuldades relacionadas à não obrigatoriedade do ensino de LI antes do EF II nas escolas regulares.** Essa categoria engloba os desafios que os professores de LI para crianças enfrentam em decorrência do caráter facultativo da oferta da disciplina LI no EF I, como a falta de diretrizes oficiais nacionais e de livros didáticos para o contexto no qual atuam.
- **Dificuldades relacionadas à desvalorização da LI nas escolas de EF I.** Essa categoria se refere aos desafios dos professores de LI para crianças que refletem a não valorização da disciplina LI nos anos iniciais do EF, como a falta de investimento, por parte da Secretaria da Educação, em recursos que possam ser utilizados nas aulas de LI, assim como problemas de relacionamento com os pedagogos.
- **Dificuldades relacionadas ao desconhecimento das características das crianças como aprendizes, dos objetivos do ensino da LI para crianças do EF I e de metodologias adequadas essa faixa etária.** Essa categoria envolve alguns desafios apontados pelos professores para realizarem atividades lúdicas e para trabalharem a escrita e a pronúncia dos alunos em LI.

Também apresentamos neste capítulo a forma como os momentos formativos foram organizados, as atividades desenvolvidas pelos professores participantes, bem como sua influência nas decisões tomadas para o encaminhamento dos encontros, de forma que podemos considerá-los como protagonistas não só da elaboração das diretrizes para o ensino de LI para crianças da rede pública do município, mas, principalmente, de seu próprio desenvolvimento profissional. Ao propor os momentos formativos, buscamos seguir as orientações de autores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MARCELO GARCIA, 1999, 2009; MIZUKAMI, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) e documentos que tratam do desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 1999, 2001a, 2002, 2015). Nesse sentido, no que se

refere ao nosso segundo objetivo de pesquisa, a partir de nosso referencial teórico, elencamos alguns aspectos com o intuito de avaliar as possibilidades e limitações dos momentos formativos propostos, os quais organizamos em duas categorias:

- **A natureza dos processos de desenvolvimento profissional.** Essa categoria se refere à algumas características desejáveis dos processos de desenvolvimento profissional docente. De acordo com o referencial teórico deste trabalho, espera-se que as propostas de desenvolvimento profissional focalizem as necessidades dos professores, envolvam diferentes profissionais da educação, valorizem as experiências docentes, tenham um grande alcance, não supervalorizem dispositivos de motivação externa (certificados), sejam desenvolvidos em um longo período e não sejam pontuais.
- **Práticas desejáveis nos processos de desenvolvimento profissional.** Essa categoria está relacionada às oportunidades que espera-se que sejam oferecidas aos professores durante os processos de desenvolvimento profissional. A partir de nosso referencial teórico, é desejável que os momentos formativos proporcionem momentos de observação das aulas dos professores pelos seus pares, bem como espaço e tempo para a realização de atividades de reflexão e aperfeiçoamento da prática; permitam que os professores decidam os encaminhamentos das práticas escolares; possibilitem a avaliação constantemente das atividades desenvolvidas; consigam avaliar o alcance das ações desenvolvidas nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos; e envolvam os professores em seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao apresentarmos os dados, também evidenciam-se as percepções dos professores acerca das estratégias formativas vivenciadas. Organizamos as colocações dos participantes da pesquisa em três categorias:

- **A participação nos momentos formativos implicou em mudanças no trabalho docente.** Essa categoria se refere às percepções dos professores acerca das influências das experiências formativas em sua prática. Os participantes mencionam a possibilidade de fundamentarem teoricamente o

trabalho que desenvolvem em sala de aula e a oportunidade de aprenderem novas estratégias de ensino com os colegas.

- **A participação nos momentos formativos fez com que os professores de LI se sentissem mais seguros.** Essa categoria está relacionada às colocações dos professores acerca da segurança que passaram a sentir a partir do momento em que tiveram a possibilidade de socializar suas práticas e passaram a se compreender como um grupo. Ressaltam que a interação com os pares promoveu o crescimento profissional dos envolvidos, permitiu que o grupo direcionasse a forma como ensino de LI para crianças deveria ser conduzido na rede municipal de Rio Claro/SP, conferindo visibilidade à disciplina nos anos iniciais do EF, bem como levou-os a assumirem a responsabilidade pela própria formação e pela formação de seus colegas.
- **As mudanças na prática pedagógica dos professores em sala de aula após a participação nos momentos formativos motivou os alunos a participarem das aulas de LI.** Essa categoria relaciona-se à implicações que as mudanças na prática pedagógica dos professores teve em sala de aula, no que se refere à participação dos alunos nas aulas de LI do EF I e às suas aprendizagens.

Apresentadas nossas categorias de análise, no capítulo a seguir, analisamos os dados aqui apresentados, retomando nossas questões de pesquisa.

## CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos e discutimos os dados apresentados no Capítulo 4, considerando os objetivos específicos de nossa pesquisa, apresentados no item 1.2 desta tese, a saber:

- a) identificar as especificidades, as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP;
- b) desenvolver estratégias formativas em colaboração com os professores de LI que atuam nesse contexto, envolvendo-os nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas;
- c) analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.

Para a análise de cada um dos objetivos, levamos em consideração as categorias apresentadas no capítulo anterior.

### **5.1 As especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico dos professores de Língua Inglesa para crianças**

Nesta seção, analisamos os dados referentes à nossa primeira questão de pesquisa, cujo objetivo é identificar as especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico do professor de LI para crianças, especialmente dos que atuam nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I da rede municipal de Rio Claro/SP.

Ao longo dos momentos formativos, percebemos o quanto difícil era para os professores participantes falarem sobre seu fazer docente. Muitas vezes, quando questionados acerca das particularidades do ensino de LI para crianças, os professores focalizavam os desafios que enfrentavam e forneciam poucos detalhes que permitissem distinguir o trabalho realizado no EF I do ensino de inglês nos demais níveis de ensino. Essa dificuldade que os professores têm em identificar os saberes que utilizam para desempenharem suas funções na escola comprovam as colocações de Gauthier et al. (1998) de que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Conforme relatamos no capítulo anterior, quando buscávamos compreender as especificidades do trabalho pedagógico dos professores de LI para crianças da

rede municipal de Rio Claro/SP, os professores nos forneciam dados que nos permitem afirmar que, para os participantes desta pesquisa, ser professor de LI no EF I é diferente de ser professor dessa mesma língua para adolescentes e adultos, devido às características das crianças, e que papel do professor de LI para crianças é diferente do papel dos professores de LI para outras faixas etárias.

A nosso ver, ao reconhecerem que ensinar LI para crianças é diferente de ensinar essa mesma LE para adolescentes e adultos, os professores sugerem que há repertórios, saberes, ou uma base de conhecimentos específicos (GAUTHIER, et al., 1998; SHULMAN, 1986, 1987; TADIF, 2000, 2013a), que fundamentam o trabalho do professor de LI que atua nos anos iniciais do EF, conforme já investigado por Tutida (2016) e Pereira (2016).

De acordo com os professores, essa diferença se deve às especificidades das crianças como aprendizes de uma LE, de forma que o conhecimento das características da faixa etária é considerado como um dos saberes que podem contribuir para a atuação dos professores nesse contexto (PEREIRA, 2016; TUTIDA, 2016), assim como o conhecimento das fases do desenvolvimento infantil (PEREIRA, 2016; SANTOS, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009). De acordo com pesquisadores da área, as especificidades das crianças como aprendizes de uma LE podem influenciar a elaboração do currículo, a seleção dos conteúdos a serem estudados, o planejamento e as escolhas pedagógicas do professor, assim como o processo de avaliação (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; LEVENTHAL; ZADJENWERG; SILVÉRIO, 2007; MCKAY, 2006; RAMPIM, 2010; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009; SCARAMUCCI; COSTA; dentre outros).

Dentre as especificidades das crianças, os participantes da pesquisa mencionam que os alunos do EF I encontram-se em processo de alfabetização e que ainda são pouco autônomos se comparados com os alunos do EF II e Ensino Médio, características discutidas por autores como Cameron (2001), Brewster, Ellis e Girard (2002) e McKay (2006) e mencionadas anteriormente neste trabalho. Com relação ao primeiro aspecto, as autoras consideram a importância de se privilegiar a oralidade nas aulas de LI, bem como o uso da língua portuguesa como mediadora da aprendizagem.

No contexto investigado nesta pesquisa, observamos que, inicialmente, o trabalho com as habilidades orais nas salas de aula de EF I parecia ser um desafio para os professores, principalmente em função das condições de oferta da disciplina

nas escolas da rede municipal de Rio Claro/SP, da timidez de alguns alunos e do propósito de se incluir a disciplina LI no EF I para preparar os alunos para o EF II, privilegiando, assim, o desenvolvimento das habilidades escritas.

Se observarmos os gêneros textuais selecionados pelos professores para a elaboração do currículo, por exemplo, podemos notar que todos os gêneros escolhidos são escritos, ficando a prática oral restrita à algumas atividades das sequências didáticas. Essas atividades orais, entretanto, mesmo que esporádicas, parecem ter influenciado positivamente as aulas de LI, tendo em vista que alguns professores, como P1 e P7, relataram que as crianças se interessam mais pelas aulas de LI e querem aprender mais quando têm a possibilidade de utilizar a língua oralmente, reforçando a afirmação de Linguevis (2007) de que o maior desejo das crianças é poder se comunicar com outras pessoas através da LE.

Quando os professores passaram a realizar algumas atividades orais contextualizadas com os alunos, as dificuldades de se desenvolver essa habilidade não apareceram mais em seus registros, de forma que nos parece que o problema não era o trabalho com a oralidade, mas a forma como ele era proposto aos alunos, muitas vezes com o fim único de trabalhar a pronúncia, por meio de atividades desvinculadas de práticas significativas de uso da linguagem. A partir do segundo roteiro de observação, os professores relatam o envolvimento dos alunos nas atividades orais.

Nesse momento, os professores registram dificuldades para possibilitar que os alunos utilizassem a LI para se comunicarem nas aulas. Tal preocupação nos leva a crer que os professores que participaram da pesquisa compreenderam que o trabalho com a oralidade nas aulas de LI do EF I visa possibilitar interações significativas entre o professor e seus alunos, bem como entre os alunos, não se limitando, portanto, à uma prática oral mecânica, com vistas a aprendizagem de uma pronúncia definida como correta a partir dos padrões impostos pelos países hegemônicos, prática que nos remete à uma concepção monolinguista e monocultural de educação linguística (ROCHA, 2018).

Além disso, a experiência de desenvolver atividades orais com os alunos parece ter mudado a percepção de alguns professores acerca da importância da oralidade nas aulas de LI para crianças, conforme podemos observar na fala de P1 que, inicialmente, durante a entrevista, se refere à prática oral como um tipo de trabalho alternativo nas aulas do EF I, tendo em vista que, como as crianças ainda

se encontram em processo de alfabetização nesse nível de ensino, o trabalho com a escrita é diferente do realizado no EF II e Ensino Médio. Já no último grupo focal, P1 demonstra satisfação com o trabalho desenvolvido por meio das sequências didáticas, que valorizou o diálogo e motivou os alunos, permitindo-lhes utilizarem a LI oralmente.

Ainda no que se refere aos gêneros textuais selecionados pelos professores, cabe salientar que, muitas vezes, a escolha do gênero se pautou nos conteúdos que desejava-se ensinar, distanciando-se, portanto, da proposta de trabalho com sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004). A nosso ver, isso acontece pois há uma tentativa de se adequar a proposta de trabalho com sequências didáticas a uma lógica já existente, de forma que corre-se o risco de o gênero ser tratado apenas como mais um conteúdo. Além disso, questionamos de que forma os gêneros selecionados podem promover discussões críticas que contribuam para a formação global dos alunos. Que procedimentos os professores poderiam utilizar para, partindo desses gêneros, promover discussões sociais e culturais em suas aulas?

Já a utilização da língua portuguesa foi recorrente nas aulas observadas no contexto investigado. Entretanto, é importante observar que a língua materna tem o papel de mediar a aprendizagem da LE (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006), sendo seu uso compreendido como um dos saberes desejáveis aos professores de LE para crianças, conforme discutido por Tutida (2016). A mesma autora aponta que é importante que os professores que atuam ou desejam atuar nesse contexto ofereçam insumo adaptado e adequado aos alunos, já que este pode influenciar sua aprendizagem. Entendemos, assim, que, embora a língua materna possa contribuir para a aprendizagem de uma LE, é importante que os professores busquem formas de potencializar a utilização da língua alvo nas interações com os alunos, sendo, portanto, fundamental que eles conheçam a língua que pretendem ensinar, além de abordagens de ensino condizentes com as características de seus alunos (PEREIRA, 2016; SANTOS, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TUTIDA, 2016). Também chama a atenção o fato de os professores, além da língua materna, utilizarem a linguagem corporal para auxiliar os alunos a compreenderem determinadas situações em sala de aula e, assim, participarem da atividade proposta.

Quanto à autonomia, os professores relatam situações que revelam que o trabalho do professor de LI desse nível de ensino sobrepuja o ensino da língua, podendo contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos (ROCHA, 2007, 2008; TANACA, 2017; dentre outros). Para além do ensino da LE, os dados mostram que os alunos discutiram características de gêneros textuais, estratégias de leitura, conteúdos das aulas de Ciências e Geografia, assim como o empoderamento feminino e questões éticas e culturais nas aulas de LI. A nosso ver, o trabalho do professor, em diferentes conjunturas, envolve o ensino de aspectos que vão além dos conteúdos curriculares, entretanto, no EF I, foram recorrentes relatos em que os alunos precisavam de ajuda para se organizarem, organizarem e utilizarem o próprio material, e para resolverem problemas de relacionamento, segundo relatos de P1 e P7, por exemplo, e anotações da pesquisadora durante as observações participantes das aulas de P3 e P8.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e independência das crianças, Cameron (2001), Brewster, Ellis e Girard (2002) e McKay (2006) mencionam que elas podem se sentir inseguras quando enfrentam situações novas ou lidam com pessoas desconhecidas. Nesse sentido, essa característica das crianças faz com que os professores investigados considerem que o docente que atua no EF I deva ser paciente e cuidadoso com as palavras, com o intuito de garantir que os alunos compreendam as orientações das atividades a serem realizadas nas aulas, conforme relatado por P2, P5 e P7 em suas entrevistas. Para Pereira (2016), um dos saberes necessários aos professores de LEs para crianças é a capacidade de escutar, acolher e envolver as crianças, posturas que, a nosso ver, podem transmitir segurança aos alunos e permitir que eles aproveitem mais as interações propostas nas aulas de LI.

Após algumas discussões no primeiro momento formativo acerca da importância da rotina para as crianças e dos relatos de alguns professores que já tinham o hábito de definir, no início das aulas, o que seria desenvolvido com os alunos, outros professores passaram a estabelecer uma rotina nas aulas de LI. Nesse sentido, a partir do segundo roteiro de observação, foram relatadas experiências em que, ao apresentar uma rotina para os alunos, deixando claro o que seria realizado durante a aula, eles passaram a se sentir mais seguros e menos ansiosos. O trabalho com as sequências didáticas também parecem ter contribuído

nesse aspecto, pois os alunos já sabiam o motivo de estarem realizando determinadas atividades e qual seria o produto final.

Outra característica dessa faixa etária, de acordo com os professores participantes da pesquisa, é que as crianças gostam e aprendem a LI com mais facilidade do que os alunos mais velhos, afirmação que, para Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001), é uma crença popular. Assim como no estudo das autoras, não fica claro na fala dos professores investigados o que seja aprender a LI com mais facilidade. Apenas um participante menciona que essa facilidade está atrelada ao contato recorrente que os alunos têm com a LI em seu dia a dia, por meio de jogos, o que não é exclusivo dos alunos do EF I, já que adolescentes, jovens e adultos também estão em contato direto com a LI cotidianamente.

Concordamos com Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001, p. 24) quando as autoras afirmam que "O que parece fazer a diferença na relação idade e aquisição é a situação de aprendizagem e não a capacidade de aprender". Nesse sentido, faz-se necessário, além de bons professores, "métodos apropriados para facilitar a aprendizagem e evitar que as crianças percam o interesse pelo estudo de línguas, ironicamente, cedo".

Conforme apresentamos no capítulo anterior, os professores perceberam a importância de utilizar atividades lúdicas com os alunos nas aulas de LI do EF I, conforme já apontado por vários autores (CRISTOVÃO; FIGUEIRA, 2008; GAMERO, 2009; PEREIRA, 2016; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; SHIMOURA, 2005; TONELLI, 2013; TUTIDA, 2016; dentre outros) e passaram a se preocupar mais com as metodologias utilizadas em sala de aula, apesar da dificuldade de alguns para gerenciar aulas mais dinâmicas, em que o foco não é o professor. Nesse sentido, podemos considerar que os professores se conscientizaram acerca de outro saber que, de acordo com Tutida (2016) e Pereira (2016), deveria compor os repertórios dos professores de LEs para crianças: o conhecimento da importância do lúdico para a aprendizagem nessa faixa etária.

Vale destacar, conforme salientado por Figueira (2008), que a realização de atividades lúdicas, como os jogos, não deve ter como fim exclusivo a aprendizagem de objetos linguísticos, mas possibilitar o uso da LI por meio de interações significativas entre os alunos. Além disso, Pereira (2016) considera que é importante avaliar a relevância linguística das atividades lúdicas a fim de que elas não se limitem a um simples ato de divertimento. Também é preciso cuidar para que as

atividades tenham um nível de dificuldade adequado, com o intuito de desafiar as crianças, mas não entediá-las (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006).

A nosso ver, embora tenha sido importante que os professores percebessem a relevância da realização de jogos e brincadeiras, adequados aos alunos do EF I, esse tipo de prática ainda precisa ser discutido entre os professores de LI da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP para contribuir efetivamente para a aprendizagem da LI. É importante buscar um equilíbrio, a fim de que as atividades não sejam propostas visando unicamente reforçar os vocábulos e as estruturas linguísticas estudadas ou, simplesmente, promover um momento de descontração nas aulas de LI. As atividades lúdicas precisam ser planejadas e ter objetivos claros, a fim de que possam promover interação significativa entre os alunos e contribuir para a aprendizagem efetiva da língua de forma prazerosa.

No que se refere à nossa segunda categoria de análise, os participantes da pesquisa consideram que é papel dos professores de LI para crianças do EF I mostrar aos alunos a importância do inglês como instrumento de comunicação na sociedade atual e despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua, mostrando o quanto a LI se faz presente em seu dia a dia, nas músicas, filmes, jogos, etc., bem como incentivando-os a prosseguirem nos estudos e a serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Também consideram que cabe aos professores de LI para crianças prepararem os alunos para o EF II e lutarem pela valorização da disciplina não só nas escolas, mas na rede de ensino como um todo.

Vários autores tratam da importância da LI na sociedade contemporânea (EL KADRI, 2010, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; GIMENEZ, et al., 2015; JORDÃO, 2011; LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2009a, 2010, 2011; SIQUEIRA, 2010, 2011; SIQUEIRA; BARROS, 2013), entretanto, nos estudos sobre papel do professor de LEs para crianças que embasam a presente pesquisa (FÁVARO, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016), mostrar a importância do inglês para as crianças não aparece, explicitamente, como uma das funções dos professores.

A nosso ver, discutir a importância da LI nas aulas de LEs do EF I pode despertar o interesse dos alunos se os professores levarem consideração as contribuições dessa aprendizagem para o desenvolvimento integral dos alunos

(ROCHA, 2007, 2008; TANACA, 2017; WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009), possibilitando momentos de interação significativa em que as crianças possam utilizar a língua para agir no mundo agora, ultrapassando a necessidade de se aprender uma LE com fins meramente utilitaristas, para utilizá-la no futuro (ROCHA, 2012, 2018; ROCHA; MACIEL, 2013; TANACA, 2017). Além disso, entendemos que é preciso mostrar às crianças a importância não apenas da aprendizagem da LI, mas de LEs em geral, rompendo com práticas monolíngues que podem reproduzir preconceitos e desigualdades (ROCHA; 2018) e levando-as a refletirem acerca de questões de poder.

Em nossa pesquisa, os professores investigados também consideram que é função dos professores de LI despertarem o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua. Entendemos que motivar os alunos seja importante no sentido de tornar as aulas mais significativas para os alunos e, nesse sentido, proporcionar um ensino mais efetivo, que contribua para a formação de alunos que utilizem a LI criticamente. Em alguns momentos, ao analisarmos os dados coletados e gerados, foi possível perceber a preocupação dos professores em motivarem seus alunos aproximando os conteúdos ensinados em sala de aula da realidade das crianças e valorizando seus conhecimentos prévios, ressaltando que a aprendizagem de uma LE não é uma ferramenta que será utilizada apenas no futuro. Entretanto, a necessidade de se motivar os alunos também parece estar fortemente atrelada à tentativa de garantir que os alunos prossigam seus estudos e de prepará-los para as aulas de LI nos anos finais do EF. Essa preparação se dá, prioritariamente, por meio da realização de atividades que privilegiam as habilidades escritas em detrimento das habilidades orais, contrariando as orientações de estudiosos da área acerca da importância de se desenvolver a oralidade nas aulas de LI para crianças (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006), assim como as próprias expectativas dos alunos (LINGUEVIS, 2007).

Consideramos que uma das formas de motivar os alunos é propor atividades e interações que sejam condizentes com a natureza das crianças como aprendizes de línguas. Nesse sentido, despertar o interesse das crianças demanda do professor repertórios de saberes sobre a língua e seu ensino, mas também sobre as características das crianças, conforme discutimos anteriormente. Interessante notar que o estudo de Santos (2009) também aponta que é função do professor incentivar

as crianças a gostarem da LI, conforme recorrente nos dados que coletamos e geramos neste estudo. Entretanto, a autora considera que cabe também ao professor de LI para crianças gostar crianças, cativar e conhecer seus alunos, dedicar atenção a eles e compreender seu tempo, o que, a nosso ver, pode contribuir para que os alunos se sintam motivados.

Não fica evidente nos dados coletados e gerados o papel dos professores de cuidarem para que a aprendizagem da língua de fato ocorra, conforme apontado no estudo de Santos (2009), que considera, por exemplo, que cabe ao professor propor um ensino de qualidade, dosar conteúdos e alfabetizar os alunos na LE. Nesse sentido, parece haver uma preocupação maior dos professores investigados em fazer com que os alunos gostem das aulas de LI e continuem se dedicando ao estudo nos anos finais do EF, do que com a aprendizagem da língua em si, que pode ser estimulada por meio de atividades que favoreçam interações contextualizadas e significativas na língua-alvo.

Também não se destaca o papel do professor como mediador da aprendizagem, entendido por Tutida (2016) como um dos saberes desejáveis aos professores de LE para crianças, responsáveis por promoverem interações significativas (FÁVARO, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016). Nesse ponto, faz-se relevante lembrar que os professores, muitas vezes, tendem a recorrer aos saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER, et al., 1998), reproduzindo em sala de aula a maneira como foram formados e suas representações da escola. No caso dos professores deste estudo, a aprendizagem da LI ocorreu por meio de abordagens embasadas em visões estruturalistas de linguagem, nas quais há uma grande preocupação com a transmissão de conhecimentos por meio de aulas centradas na figura do professor, em que os alunos têm poucas possibilidades de utilizarem a língua socialmente. Assim, mesmo os professores mencionando a realização de atividades lúdicas e demonstrando compreensão acerca da importância dessa prática nas aulas de LI para crianças, muitas foram as dificuldades que enfrentaram para conduzir aulas mais dinâmicas. Apesar de propiciarem momentos de aprendizagem de forma lúdica para os alunos, os professores demonstravam preocupação com a sistematização, memorização e pronúncia dos vocábulos e estruturadas ensinadas, conforme também constatado por Rampim (2010), contrariando a proposição de Santos (2009) de que o vocabulário e a gramática

devem ser ensinados aos alunos com base em suas necessidades, visão da qual compartilhamos.

Nos chama a atenção o fato de os participantes apontarem que é função dos professores de LI para crianças lutarem pela valorização da disciplina, já que esse aspecto não havia sido apontado nos estudos que embasaram nossa pesquisa e nos é muito caro. Ao se empenharem para que o trabalho que realizam nas escolas seja valorizado, os professores de LI dos anos iniciais do EF estão lutando para que sejam reconhecidos como profissionais do ensino, ou seja, estão envolvidos no movimento de profissionalização do ensino (TARDIF, 2000). Mesmo que estejam caminhando para essa perspectiva, a falta de conhecimento acerca dos saberes referentes ao trabalho do professor dificulta o processo de profissionalização docente (GAUTHIER et al., 1998), de forma que faz-se urgente que os professores de LI para crianças olhem para a própria prática e reflitam acerca de suas ações docentes, sabendo dizer o que fazem, como o fazem e porque o fazem.

Sem a sistematização de um saber próprio do fazer docente, comum no período denominado de idade da vocação (TARDIF, 2013a) ou de ofício sem saberes (GAUTHIER et al., 1998), os professores têm dificuldades para definir quais são os desafios que enfrentam nesse contexto específico e, principalmente, as possibilidades de trabalho nas aulas de LI do EF I.

No que concerne as possibilidades do trabalho pedagógico do professor de LI nos anos iniciais do EF da rede municipal de Rio Claro/SP, os dados coletados e gerados mostram que o fazer docente oscilava entre práticas sociointeracionistas, que visavam tornar o ensino mais significativo para as crianças, contribuindo para sua formação integral, e atividades de repetição e memorização, atreladas à visões estruturalistas de linguagem e behavioristas de ensino-aprendizagem-avaliação, que priorizam objetivos utilitaristas da aprendizagem de uma LE.

Desde o início da primeira formação, os professores mencionam que, em suas aulas, valorizam os conhecimentos prévios dos alunos acerca da LI, atitude que, a nosso ver, pode contribuir para que a aprendizagem dessa língua seja mais significativa para as crianças. Tal aspecto foi registrado pelos professores nos três momentos propiciados de observação da própria prática, mencionado nas entrevistas e grupos focais, bem como percebido pela pesquisadora durante as observações participantes. É notória a percepção dos professores acerca da importância da LI na sociedade contemporânea e, mais do que isso, de sua

presença no dia a dia das crianças. Nesse sentido, podemos afirmar que os professores não consideram os alunos como tabulas rasas. Eles reconhecem que as crianças que estão aprendendo LI no EF I nos dias atuais é uma criança que tem acesso a uma grande quantidade de informações e conhecimentos fora da escola e que, inclusive, pode ensinar muitas coisas aos professores, seja indicando um aplicativo para aprender LEs, como relatou P7, ou apresentando novos estrangeirismos, conforme aconteceu com P2, que ouviu uma aluna utilizando o termo *stalkear*.

Também é perceptível que os professores se preocupam em mostrar para os alunos não só a relevância de se aprender a LI, mas também de como eles já a utilizam sem, muitas vezes, se darem conta. A esse respeito, P4 relata:

Para gente é muito óbvio, para eles não, né? Que certas palavras tem origem no inglês e que eles estão se apoderando do inglês, né? O hackear... "Hackear, que verbo é esse? Onde tem isso no português? Então, você pegou uma palavra em inglês e ela se transformou em um verbo. Você não se dá conta. Olha o que você está fazendo". (Grupo focal 3 - P4 - 04/06/18)

Se, conforme relatado pelos participantes da pesquisa, uma das funções dos professores de LI para crianças é fazer com que eles percebam a importância da LI na contemporaneidade, podemos afirmar que eles empenham esforços para atingir esse objetivo, principalmente tentando aproximar os conteúdos da sala de aula da realidade dos alunos. Os professores consideram que, conscientizando os alunos acerca dessas questões, conseguem despertar o interesse deles pela aprendizagem da língua, conforme registrado no segundo e no terceiro roteiro de observação da própria prática e mencionado nas entrevistas e nos grupos focais que contemplavam essa discussão. Nos registros de observação da própria prática, os professores avaliam a motivação dos alunos em função de seu envolvimento nas aulas, relatando maior adesão nas atividades orais e lúdicas. No último grupo focal, os professores apontaram, ainda, a possibilidade de motivar os alunos a prosseguirem nos estudos.

No primeiro roteiro de observação da própria prática, todos os professores registram que é possível proporcionar condições para que as crianças dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF aprendam a LI nas aulas, bem como propor interações condizentes com a natureza das crianças. Foi possível constatar, durante as observações

participantes, que, de fato, os professores realizam várias atividades lúdicas com os alunos envolvendo jogos, competições, músicas, atividades como caça-palavras, cruzadinhas, desenhos e pinturas. Nesse sentido, percebe-se que os professores têm a preocupação de preparar uma aula dinâmica para as crianças, que permita que elas aprendam a LI de forma prazerosa.

No primeiro grupo focal, após a realização de algumas leituras, discussões e partilhas de experiência, P4 menciona: "Eu percebi que você tem que ser mais lúdico do que eu esperava...". A partir desse momento, os professores passam a falar sobre o aspecto lúdico, já presente em suas aulas, e o termo "lúdico" passou a ser mais recorrente nos discursos dos professores durante os grupos focais e nos registros escritos de observação da prática que realizaram. Nesse momento, entendemos que os professores tomaram ciência de parte do trabalho que realizavam em sala de aula e passaram a explicar suas escolhas pedagógicas em função das especificidades das crianças como aprendizes de LEs.

Mesmo tendo observado a realização de atividades lúdicas nas aulas assistidas durante a observação participante, muitas tinham como objetivo principal fazer com que as crianças reforçassem o vocabulário aprendido, conforme mencionamos anteriormente. Como os professores investigados foram formados em momentos que privilegiavam uma visão estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino-aprendizagem-avaliação, são recorrentes atividades que, mesmo de forma lúdica, visam a repetição e memorização, conforme já discutimos. Nesse sentido, é preciso avançar para que as brincadeiras e jogos utilizados nas aulas de LI para crianças possibilitem interações significativas na sala de aula.

Nas observações participantes também notamos que o nível de dificuldade de algumas atividades não era apropriado para a faixa etária, o que poderia fazer com que se sentissem entediadas nas aulas (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006), conforme também já mencionamos. A proposição de atividades muito difíceis, longas, ou com explicações pouco claras releva desconhecimento acerca do que as crianças são capazes de fazer. Os professores passaram a atentar mais para essa questão a partir do segundo momento proposto de observação da própria prática, quando registram nos roteiros de observação que foi possível desenvolver atividades com um nível adequado de dificuldade, de forma que as crianças se sentiam desafiadas e motivadas a participar das aulas.

Outro aspecto favorável para motivar os alunos, registrado pelos professores também a partir do segundo momento de observação da própria prática, foi a utilização de sequências didáticas nas aulas de LI do EF I. Por meio da adaptação da proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), os professores perceberam, de acordo com os registros do segundo e do terceiro roteiros de observação da própria prática, que era possível contextualizar o ensino de LI para crianças. Além disso, por envolverem gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos e por permitirem que os alunos compreendam passo a passo do seu processo de aprendizagem, os professores consideraram que os alunos se sentiram mais seguros nas aulas. Maior segurança também pode ser percebida em alguns professores, conforme discutido, especialmente, no terceiro grupo focal. Para os professores, a utilização das sequências didáticas permitiu, ainda, a avaliação formativa dos alunos, conforme também apontado nos trabalhos de Pádua (2014) e Tonelli e Pádua (2016), bem como do próprio trabalho desenvolvido nas aulas de LI para crianças.

Ficou claro que a falta de diretrizes para o ensino de LI para crianças fazia com que os professores se sentissem "perdidos", sem saber o que ensinar e como ensinar, conforme relatado por P4 no terceiro grupo focal. Além disso, apesar de terem reuniões de HTPC mensalmente com os demais professores de inglês da rede, a partilha de experiências não era uma prática comum nas reuniões, de forma que eles se sentiam isolados e inseguros com relação ao trabalho que estavam realizando. Nesse sentido, ressaltamos que, para que o trabalho com o ensino de LI para crianças seja efetivo, é importante investir no desenvolvimento profissional dos docentes (BRASIL, 1999, 2015; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; MIZUKAMI, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), garantindo que eles tenham a possibilidade de socializar suas práticas, pois é no diálogo com os pares que se aprende a profissão (NÓVOA, 2009).

Segundo os registros dos professores no segundo e no terceiro roteiro de observação da própria prática, a utilização das sequências didáticas nas aulas de LI do EF I permitiu despertar o interesse das crianças, bem como sua curiosidade e criatividade. As atividades propostas favoreceram a interação entre os alunos e, consequentemente, a construção coletiva do conhecimento. A partir das discussões realizadas durante os momentos formativos e da partilha de experiências, os professores perceberam que poderiam envolver mais os alunos nas aulas,

permitindo que eles fossem protagonistas em seu processo de aprendizagem, conforme registrado por P1:

No ano anterior, apresentei o conteúdo sem que as crianças opinassem a respeito e já trouxe o cabeçalho preparado para que as crianças apenas copiassem. Dentro desse olhar, descobri que partir do aluno para um plano maior torna o trabalho bem mais prazeroso. (Observação da própria prática 3 - P1 - 20/02/18)

Os professores também consideram que é possível nas aulas de LI para crianças conscientizá-las acerca da pluralidade linguística e social. Entretanto, conforme relatamos, não observamos essas discussões durante as aulas observadas, comprovando que os professores continuam "ensinando a língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas" (MOITA LOPES, 2005, p. 6).

No que se refere à pluralidade linguística, embora os professores enfatizem a importância da LI para a comunicação entre pessoas de diferentes povos e culturas, a LI ainda não é concebida como uma língua franca, conforme podemos observar na fala de P1: "Então, eu acho que, o que é possível fazer? É possível, sim, fazer com que eles se expressem na língua inglesa como uma segunda língua e não como Português" (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18). Entendemos que P1 utiliza o conceito de segunda língua como sendo sinônimo de LE e que, para o participante, os alunos do EF I não utilizarão a LI como utilizam sua língua materna, de forma que, para eles, o inglês será sempre a língua do outro, do estrangeiro, situação recorrente em nosso país, conforme discutido por Calvo e El Kadri (2011).

Para os professores investigados, a LI é a língua dos países que compõem o círculo interno (KACHRU, 1991), nos quais é utilizada como língua materna. São esses países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, que fornecem as normas nas quais se baseia o ensino nos países que, como o Brasil, encontram-se no círculo em expansão. Nessa perspectiva, "não importa quão efetivamente usuários se apropriam da língua para seus propósitos comunicativos; a não conformidade às normas do círculo interno é vista como falha no aprendizado" (CALVO; EL KADRI, 2011).

Seja por desconhecimento, por parte dos docentes, das discussões acerca do inglês como língua franca e de visões pluralistas e críticas de educação linguística, resistência às implicações dessas concepções para o ensino de LI, ou, ainda, para

atender às expectativas dos alunos e de seus pais que, muitas vezes, valorizam "modelos instrucionais baseados na figura do falante nativo e as referências culturais de países hegemônicos" (SIQUEIRA, 2010, p. 35), o fato é que os alunos não têm contato, nas aulas de LI do EF I do contexto investigado, com modelos não-nativos do inglês, além do próprio professor. Nesse sentido, Siqueira (2011, p. 109) considera que precisamos:

colorir as nossas salas de aula de IFL [inglês como língua franca] com os mais diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, em especial aqueles que revelam as histórias de povos invisibilizados, de grupos minoritários, de gentes subalternas.

Ao incluir nas aulas de LI variantes da língua que são utilizadas por povos marginalizados, conforme sugerido pelo autor, incluímos, também, discussões acerca de aspectos sociais. Nesta pesquisa, as questões sociais embora fossem bastante sentidas pelos professores e relatadas nos grupos focais, pareciam não fazer parte das discussões ocorridas nas aulas de LI para crianças. Nesse sentido, podemos afirmar, com base em Moita Lopes (2003), que os professores estavam colaborando com a própria marginalização, entendendo-se como um professor de línguas desvinculado de questões políticas e sociais. Para Siqueira (2010, p. 32):

Se concebermos a nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos, lembrando que o ensino de língua inglesa está longe de ser uma empreitada ideologicamente neutra, as nossas salas de aula podem servir como a arena ideal para que alunos e professores sejam capazes de relacionar o processo de ensino e aprendizagem do idioma com o mundo real, visando, principalmente, a promover uma atuação mais ativa e mais crítica na crescente comunidade planetária.

Por outro lado, as aulas dos professores investigados abrangiam, em alguns momentos, aspectos culturais dos americanos e ingleses. Por serem momentos eventuais, podemos afirmar que não havia um planejamento sistemático que valorizasse discussões culturais, conforme também constatado no estudo de Siqueira (2010), que afirma que a componente sociocultural das práticas de ensino de LI não podem ter um papel meramente coadjuvante. Além disso, consideramos que seria necessário permitir que as crianças tivessem contato com as culturas de uma variedade maior de países, já que a LI é uma língua franca e pertence a todos

os que a falam (LEFFA, 2006; RAJAGOPALAN, 2009a, 2010, 2011). De acordo com Rajagopalan (2009a, p. 46):

Cabe ao professor do *World English* expor seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são "nativos" ou não. Outro cuidado que o professor deve ter desde o princípio, é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o *World English* é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo - ou melhor, um *potpourri* de diferentes culturas. Não estou dizendo, de forma alguma, que devemos romper de vez a ligação íntima entre língua e cultura; estou dizendo apenas que o *World English* não pode ser, de maneira simplória, ligado a uma cultura particular.

Em suma, é possível observar que o ensino de LI nos anos iniciais do EF da rede municipal de Rio Claro/SP é pautado em concepções monolinguistas e monoculturais de ensino de línguas. Visões hegemônicas, centralizadoras e autoritárias transparecem nos discursos dos professores e encontram-se consolidadas em suas práticas, obscurecendo não apenas a importância da aprendizagem de outras línguas para a formação cidadã dos alunos, mas também do contato das crianças com outras culturas e modos de vida.

No primeiro roteiro de observação da própria prática, os professores participantes da pesquisa consideraram que era possível atender às necessidades e expectativas dos alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos nas aulas de LI para crianças. Os dados coletados e gerados, inclusive, mostram algumas iniciativas dos professores de mudarem seu planejamento para trabalharem com questões de interesse dos alunos em determinados momentos, o que, em alguns casos, implicou, também, em uma aproximação do professor especialista com o pedagogo. Entretanto, observando a preocupação dos docentes em preparar os alunos para o EF II, realizando atividades envolvendo leitura e escrita, bem como a prática oral para desenvolvimento de uma pronúncia tida como correta, tendo como modelo o inglês falado em países do círculo interno, questionamos se os professores estavam, de fato, atendendo aos anseios de seus alunos.

Em geral, a forma como o ensino de LI vem sendo conduzido no contexto educacional brasileiro cria a falsa impressão de que o maior objetivo dos alunos é se comunicar com falantes nativos e que o inglês correto é aquele utilizado nos Estados Unidos e na Inglaterra (SIQUEIRA, 2011), desconsiderando o fato de que a LI tornou-se uma língua franca pela grande utilização na comunicação entre falantes

não-nativos (CALVO; EL KADRI, 2011). Siqueira (2010, p.48) considera, inclusive, que:

[...] na atualidade, na qualidade de língua nativa de (ex-)impérios americano e britânico, ela [a LI] não mais nos interessa. Não a queremos mais nessa condição, porque, ao assumir sua faceta de "língua mochileira", enveredando por um caminho sem volta mundo afora, contaminando e deixando-se contaminar pelo salutar contato com tantas outras línguas, ela alforriou-se da tutela de seus tradicionais senhores. Assim, nessa nova condição, ela permitiu que nós, os seus mais de um bilhão de falantes não nativos, dela nos apropriássemos e nela imprimíssemos formas, sentidos e identidades locais tão diferentes e díspares como nunca se vira registrado na história das línguas naturais.

Nesse novo cenário, faz-se necessário discutir os objetivos de se aprender a LI na sociedade atual, ou seja, o que os aprendizes desejam fazer com essa língua. No caso do ensino de inglês para crianças, conforme apresentamos anteriormente, com base no estudo de Abreu-e-Lima (2004), os objetivos da escola, dos professores, dos familiares e dos alunos, podem ser bastante distintos. Nesse sentido, para poder afirmar que estão conseguindo atender às expectativas das crianças, primeiramente, seria necessário identificar o que elas esperam das aulas de LI. Mesmo sem ter feito esse levantamento, consideramos que, assim como discutido por Linguevis (2007), o maior desejo das crianças seja se comunicar com outras pessoas através da LI, de forma que a aprendizagem faça sentido.

Inicialmente, o desenvolvimento de atividades orais parecia ser um desafio nas salas de aula inglês do EF I, entretanto, posteriormente, os professores passam a registrar o envolvimento das crianças nesse tipo de atividade. Para P7, o desenvolvimento da oralidade é o que impulsiona as crianças a quererem aprender mais:

Eu acho que o que a P1 falou, essa parte da oralidade, é uma grande influenciadora nisso. Só ler, mexer com as palavrinhas... seria legal, mas... Mas essa independência, essa autossuficiência, esse orgulho de falar um outro idioma, seja um pouquinho que for, é isso que estimula a procurar... (Grupo focal 3 - P7 - 04/06/18)

Nessa fala de P7, a comunicação aparece como a meta das crianças nas aulas de LI do EF I, conforme também colocado por Linguevis (2007), entretanto, focalizando alunos da EI. O desenvolvimento das habilidades orais nas aulas de LI

para crianças parece ser um desafio para os professores do contexto investigado, mas não pela falta de domínio da LI, conforme relatado por Leffa (1988), por exemplo, já que a maioria do grupo utiliza a LE fluentemente, mas sim pelo grande número de alunos por sala e pela preocupação em fazer com que os alunos estejam preparados para o EF II.

Em seus registros, os professores relatam que foi possível preparar os alunos do EF I para as aulas de LI dos anos finais do EF, priorizando o desenvolvimento de atividades escritas, como a leitura e interpretação de textos, o trabalho com vocábulos, ensinando-os a utilizarem o dicionário bilíngue e possibilitando momentos de prática da pronúncia das palavras estudadas. Entendemos que tais práticas têm uma finalidade exclusivamente utilitarista da aprendizagem da LI e podem diminuir o potencial das aulas de LI no EF I de fazer com que as crianças se interessem e aprendam a LE de forma prazerosa, podendo fazer com que as crianças percam o interesse pela LE mais cedo, conforme alertam Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001).

Também apareceram registros em que os professores relatavam a possibilidade de sistematizar os conteúdos desenvolvidos com os alunos, bem como de realizar exercícios de memorização e treino de pronúncia. Essas atividades, embasadas por visões estruturalistas de ensino-aprendizagem-avaliação, a nosso ver, tem pouco potencial de contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos do EF I, tendo em vista que, em geral, são realizadas de forma descontextualizada e pouco significativa para os alunos. Entendemos, entretanto, que os professores, foram formados nessa perspectiva e que, apesar das discussões realizadas nos momentos formativos, encontram-se em um momento de transição, conforme também discutido no trabalho de Santos (2009).

Quando questionados acerca das dificuldades que enfrentam para ensinar LI para crianças, mesmo sabendo que pouco podem fazer para resolver estes problemas, os professores apontam, com recorrência, o número de alunos por sala de aula, que os impede de dar a devida atenção a todos os alunos, e o tempo destinado às aulas de LI, conforme também apontado pelos participantes da pesquisa de Piaato (2015), principalmente nos 4<sup>os</sup> anos, em que os alunos possuem apenas uma hora/aula de inglês por semana. Essas questões são mencionadas tanto nos registros de observação da própria prática quanto nas entrevistas e grupos focais. Mesmo sem desconsiderar as influências desses aspectos nas aulas de LI

para crianças, consideramos que esses são aspectos mais gerais que não se referem à uma dificuldade específica dos professores de LI para crianças, uma vez que o número de alunos por sala pode interferir as aulas dos pedagogos, por exemplo, assim como o tempo de aula pode afetar os professores de Artes e Educação Física.

No mesmo sentido, dificuldades relacionadas às condições sociais dos alunos e suas famílias, à infraestrutura das escolas, à baixa frequência de algumas crianças, à falta de conhecimentos relativos à outras matérias, à heterogeneidade das turmas, ao trabalho com alunos em processo de inclusão e à postura dos alunos também foram consideradas desafios que podem ser enfrentados em outras situações de ensino, não estando, portanto, intrinsecamente relacionadas ao ensino de LI no EF I. Com o passar do tempo, os professores passaram a compreender que o intuito não era obscurecer esses problemas que, sabemos influenciam suas aulas, mas sim apontar as dificuldades específicas de sua área de atuação, a fim de que, detectadas as deficiências, pudéssemos pensar em possíveis encaminhamentos para melhorar suas condições de trabalho, que também é um dos objetivos da profissionalização do ensino (TARDIF, 2013a). Assim, no último grupo focal, quando surgia algum problema mais geral, os próprios professores lembravam os colegas do objetivo da discussão, dizendo: "Mas isso não é da matéria, né?" (Grupo focal 3 - P1 - 04/06/18) ou "Isso não é do inglês, gente" (Grupo focal 3 - P5 - 04/06/18).

Dos desafios diretamente relacionados ao ensino de LI para crianças, observamos que alguns são decorrentes da não obrigatoriedade do ensino de inglês antes do EF II, outros relacionam-se à desvalorização da disciplina LI nos anos iniciais do EF I ou, ainda, resultam do desconhecimento das características das crianças como aprendizes, dos objetivos do ensino de uma LE nessa faixa etária e de metodologias adequadas para se trabalhar com crianças.

Em função do caráter não obrigatório da disciplina LI nos anos iniciais do EF, não há diretrizes oficiais nacionais que orientem o trabalho dos professores nesse nível de ensino (ROCHA, 2006, 2007, 2010). Sem orientações oficiais que norteasse o trabalho a ser realizado em sala de aula, os professores da rede haviam elencado uma série de conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da rede municipal de Rio Claro/SP. Considerando que esses conteúdos foram selecionados a partir da consulta a livros didáticos de LI voltados para o EF I, comprovamos a forte influência que esse material pode exercer no

processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LE (DIAS, 2009; PINTO; PESSOA, 2009; RICHARDS, 2002), bem como sua importância para o professor nos mais variados contextos (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991; SILVA, 2009). Além de serem utilizados como apoio pedagógico para planejamento das aulas, como fonte de textos e atividades e como suporte teórico (RAMOS, 2009), no contexto investigado, os livros didáticos definiam, mesmo sem serem adotados, o que deveria ser ensinado nas aulas de LI do EF I, reforçando as colocações de Machado (2008) de que, muitas vezes, os livros didáticos estabelecem o que deve ser ensinado nas aulas de LI, bem como a maneira como o ensino deve ser conduzido. Também observamos que P5, que no início dos momentos formativos insistia para que fossem adotados livros didáticos para as aulas de LI dos anos iniciais do EF, se referia ao livro didático como sinônimo de currículo:

Mas eu fiquei bastante surpresa, porque assim... a presença do currículo, não necessariamente implica na presença de objetivos. Então isso é uma coisa que a gente tem que buscar aqui. Não só o currículo, a gente está falando em currículo, currículo, currículo, mas eu achei extremamente importante a tua pesquisa nesse sentido, da gente buscar o currículo com o objetivo... os objetivos. E eu não imaginava... não basta... você adota um livro e o livro também não vai fornecer para você uma coisa que... (Grupo Focal 1 - P5 - 12/12/2016).

Neste trecho, o participante está se referindo à dissertação de mestrado de Lima (2011a), na qual a pesquisadora analisa livros didáticos de inglês para crianças do EF I. Entretanto, em vários momentos, P5 utiliza o termo currículo para se referir aos livros didáticos, comprovando, mais uma vez, a influência desse material didático nas aulas de LE.

Assim como observamos no contexto investigado, as pesquisas de Rampim (2010) e Paulino (2016) revelam que é recorrente que os professores de LI façam seus planejamentos com base em livros didáticos. Tais pesquisas corroboram a afirmação de Almeida Filho (2007) de que ensinar línguas atualmente é praticamente sinônimo de seguir os conteúdos e orientações de livros didáticos, realidade bastante preocupante, tendo em vista que estudos na área de ensino-aprendizagem-avaliação de LI para crianças revelam que alguns dos livros didáticos voltados para o público infantil refletem visões estruturalistas de linguagem e

privilegiam a memorização de vocábulos na LE (LIMA, 2011a; RAMOS; ROSELLI, 2008; SHIMOURA, 2005).

A seleção de conteúdos, embora importante, não era suficiente para compor um currículo. Os participantes sentiam falta de uma organização que permitisse que os alunos aprendessem a LI de forma contextualizada e que avançassem gradualmente. Além disso solicitavam orientações acerca de como desenvolver o trabalho nas salas de EF I. Foi nesse sentido que elaboramos o documento conjuntamente (LIMA, et al. 2017), propondo o trabalho com sequências didáticas a partir das características do contextos e dos alunos. Resolvido esse primeiro problema, tido como emergencial pelos professores, outras demandas começam a aparecer para o grupo.

Ao longo dos encontros, percebemos que os professores não aspiravam mais pela adoção de um livro didático, como acontecia no início, tanto porque P7 havia explicado que o município não arcava com despesas referentes à livros didáticos e que, sendo a oferta da LI facultativa no EF I, o Ministério da Educação não enviria materiais para esse nível de ensino. Os participantes desejavam ter autonomia para criar seus próprios materiais, entretanto, de forma coletiva e mais estruturada. Já no primeiro grupo focal, P8 aponta como necessidades dos professores da rede:

Nós fazermos o nosso material igual para todos. É claro que vai diferenciar uma coisa ou outra, porque aí você tem o perfil da classe, mas... meio que padronizar o material. Porque que nem, nós vimos lá, a sequência, então nós já temos os conteúdos, as estratégias, e cada um vai montar o seu, então eu acho que tem que fazer uma coisa, um livro... (Grupo Focal 1 - P8 - 12/12/2016).

Essa ideia de elaborar um material aparece de forma mais intensa no último grupo focal, liderada por P5 e apoiada por P7, que entende que, por conhecerem a realidade da rede municipal de Rio Claro/SP, os professores eram os mais indicados para elaborarem um material que fosse significativo para as crianças. A ideia do grupo não era criar uma apostila para os alunos, mas um material para o professor, com sugestões de atividades que pudessem ser utilizadas ao longo das aulas, de acordo com as experiências de cada um.

Ainda no que se refere à problemática dos materiais, que aparece nos registros dos professores nos três momentos de observação da própria prática e nos três grupos focais, nas entrevistas de P1 e P2, os professores apontam a falta de

investimento da Secretaria da Educação em recursos que possam ser utilizados nas aulas de LI, como livros paradidáticos, jogos e cartazes. P3 e P4 mencionam a necessidade de recursos audiovisuais para as aulas de LI, bem como de propiciar atividades fotocopiadas para os alunos. Ambos os participantes também se referem à falta de material dos alunos.

Entendemos que essa dificuldade enfrentada pelos professores relaciona-se à desvalorização da disciplina LI nas escolas da rede municipal de Rio Claro/SP, já que outras disciplinas parecem receber materiais específicos:

Toda vez que chegam as caixas, eu vou que nem louca. Tem para Artes, tem para Educação Física, tem para tudo... Nunca chegou nada... Aí, quando tem reunião: "Gente, sobrou um dinheirinho da APM, da festa junina... O que nós vamos comprar?". "Colchão para educação física, que está precisando". Eu falei: "Gente, dicionário"... "Não, vamos comprar colchão para educação física". (Grupo focal 3 - P4 - 04/06/18)

No último grupo focal, P5 menciona que eles não precisam de livros didáticos ou apostilas para os alunos, mas precisam de condições para trabalhar nas escolas, o que implica não só o acesso aos recursos materiais e audiovisuais, como também a disponibilidade de fotocópias para os alunos. P1 salienta, no primeiro grupo focal, que é preciso desenvolver um trabalho a fim de que as escolas comecem a receber materiais para as aulas de LI e P8 relata, no último grupo focal, conquistas na escola em que atua, que já adquiriu jogos para utilização nas aulas de inglês a partir do momento que o participante se posicionou perante a comunidade escolar e mostrou o trabalho que desenvolve com os alunos, comprovando que é preciso que os professores aprendam a comunicar com o público (NÓVOA, 2009). A busca por melhores condições de trabalho também é um dos objetivos do processo de profissionalização do ensino (TARDIF, 2013a), o que mostra, mais uma vez, que os professores de LI da rede pública de Rio Claro/SP estão caminhando para essa perspectiva.

Além disso, a elaboração dos materiais pelos professores tem o potencial não só contribuir para o melhor andamento das aulas, que poderão ser organizadas de forma mais sequencial, como também para o desenvolvimento profissional dos professores, que, provavelmente, investirão tempo em estudo e partilha de ideias

para produzir atividades variadas que atendam às necessidades de diferentes contextos.

Outro problema apresentado pelos professores com certa recorrência é a relação com os pedagogos responsáveis pelas turmas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos. Os professores consideram que, em muitos casos, os pedagogos dificultam sua relação com os alunos e o próprio andamento das aulas, uma vez que não compartilham materiais, espaço nos armários e pedem para que os professores de LI não utilizem a lousa. Para tentar resolver o problema, os participantes da pesquisa mencionaram, em vários momentos, a necessidade de uma sala ambiente de inglês, onde pudessem guardar seu próprio material e evitar conflitos com o "professor da turma".

A nosso ver, esse problema de relacionamento entre os professores é, de fato, recorrente nas aulas no EF I, onde, em geral, há um pedagogo responsável pela turma a cada ano. Entretanto, pode ser um problema enfrentado também pelos professores de Artes e Educação Física que atuam no mesmo nível de ensino, não sendo, portanto, inerente às aulas de LI. Além disso, entendemos que a criação de uma sala ambiente de inglês nas escolas poderia ser eficiente no sentido de permitir que os professores disponibilizassem os poucos recursos dos quais dispõem aos alunos, evitando o manuseio constante dos materiais, que pode danificá-los. Entretanto reconhecemos que essa não é a melhor solução para resolver os conflitos entre os professores especialistas e os pedagogos.

A nosso ver, essa questão também está intimamente ligada à desvalorização do ensino de LI e, consequentemente, dos professores nas escolas. P1 deixa claro no primeiro grupo focal que a inclusão da LI na escola foi uma decisão meramente burocrática, o que faz com que a disciplina seja vista como tapa-buracos e, os professores, como "recreadores", conforme colocado por P7, cuja função é "cuidar" das crianças enquanto os pedagogos cumprem seu HTPI. É nesse sentido que P7 fala que os professores precisam ser reconhecidos como profissionais, formados para possibilitarem que seus alunos aprendam a LI.

Além disso, falta de conhecimentos dos membros da comunidade escolar acerca dos benefícios da aprendizagem de uma LE para o desenvolvimento integral das crianças desencadeia outro problema para os professores de LI do EF I. Muitos professores mencionam que, durante suas aulas, alguns alunos são retirados da

sala de aula para realizarem atividades de recuperação ou participarem de ensaios, dentre outras atividades extras propostas nas escolas.

A desvalorização da disciplina é um desafio recorrente aos professores de LI que atuam no EF I. Entretanto, é possível notar que, com a união desse pequeno grupo de professores e seu empoderamento, algumas mudanças passaram a ser percebidas. No grupo, foi possível fortalecer o sentimento de pertença e de identidade profissional dos professores (NÓVOA, 2009) que, mais seguros acerca do próprio trabalho, passaram a falar sobre seu fazer, mostrando a importância de suas aulas para o desenvolvimento das crianças, conforme relatado por P8. Mais reconhecidos nas escolas, os professores desejam, agora, um reconhecimento maior, da Secretaria da Educação, que também passou a incluir temáticas relativas ao ensino de LI no EF I na ações que desenvolve com a equipe pedagógica, o que revela que a disciplina está ganhando espaço na rede. Para tanto, consideramos, assim como discutido por Nóvoa (2009), que é necessário que os professores tenham voz pública, comunicando-se com o público.

Essa valorização depende muito do trabalho desenvolvido pelos próprios professores e do conhecimento que eles têm acerca de seu fazer, no sentido de poderem explicar o que fazem, mostrarem quais são as possibilidades de se desenvolver um trabalho significativo com os alunos mesmo com poucos recursos, bem como de identificarem os problemas de sua área e apontarem encaminhamentos. Entendemos que, a partir da reflexão coletiva acerca da área em que atuam, é preciso que os professores transformem suas experiências em conhecimento profissional (NÓVOA, 2009).

Ao conhecerem as especificidades do trabalho que realizam, os professores conseguem identificar e justificar os sucessos e insucessos com relação a aprendizagem dos alunos, buscando outras formas de conduzir as aulas ou, até mesmo, outras formas de olhar para a própria prática.

Durante as discussões realizadas ao longo da formação, os professores reconheceram a necessidade de realizar atividades lúdicas nas aulas de LI para crianças. Entretanto, apesar de comprovarem que essas atividades tiveram resultados positivos na aprendizagem dos alunos, faltaram leituras e discussões mais aprofundadas acerca da característica das crianças e de concepções sociointeracionistas de aprendizagem, a fim de que eles pudessem compreender porque tais atividades surtiam bons resultados.

Analisando a agitação dos alunos na realização dos jogos e brincadeiras, os professores afirmaram que tinham dificuldades para realizar esse tipo de atividade, pois os alunos "tumultuavam" a aula. No mesmo sentido, os professores também relatam dificuldades para desenvolver atividades colaborativas com os alunos. Se considerarmos que as crianças são bastante entusiasmadas e que se envolvem facilmente com as atividades propostas, que gostam de se envolver em atividades físicas e que ficam entediadas se tiverem que ficar sentadas por muito tempo (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; LEVENTHAL; ZADJENWERG; SILVÉRIO, 2007; MCKAY, 2006;), vamos entender que essa movimentação faz parte da maneira como as crianças constroem o conhecimento. No mesmo sentido, se considerarmos que a aprendizagem ocorre por meio da interação (VYGOTSKY, 2000, 2007, 2008), as conversas e o barulho também devem ser entendidos como parte do processo de aquisição de uma LE na infância.

Sendo assim, entendemos que algumas das dificuldades apontadas pelos professores eram específicas do trabalho que realizam nas aulas de LI do EF I, pois estavam diretamente relacionadas às características das crianças, ou melhor, ao desconhecimento dos professores acerca da forma como as crianças adquirem uma LE. Consideramos que as características das crianças devem ser compreendidas pelos professores e favorecer a aprendizagem da LI, não serem encaradas como obstáculos para o ensino de inglês nos anos iniciais do EF, que dificultam a gestão das aulas de LI para crianças e a tomada de decisões, conforme relatado por alguns participantes da pesquisa.

Os professores alegam, inicialmente, dificuldades para atingir os objetivos das aulas, entretanto, entendemos que o problema era ainda maior, tendo em vista que muitas vezes, não era possível identificar os objetivos das aulas, conforme eles mesmos relatam em seus registros.

Os dados nos mostra que, alguns desafios, como a dificuldade que alguns alunos apresentam com relação à pronúncia e escrita podem estar relacionados à falta de estabelecimento ou de conhecimento dos objetivos de se ensinar a LI para crianças do EF I por parte dos professores. Considerando que as crianças encontram-se, ainda, em processo de alfabetização, problemas de escrita são esperados, assim como dificuldades de leitura e interpretação de textos, e autores, inclusive, defendem que seja priorizado o desenvolvimento das habilidades orais (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006). No que se

refere à pronúncia, sendo a LI considerada uma língua franca (EL KADRI, 2010, 2011; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; GIMENEZ, et al., 2015; JORDÃO, 2011; LEFFA, 2006; RAJAGOPALAN, 2009a, 2009b, 2010, 2011; SIQUEIRA, 2011; SIQUEIRA; BARROS, 2013), cabe a discussão acerca do inglês escolhido para ser ensinado, bem como do que os professores entendem por proficiência para os alunos do EFI (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008).

Conforme mencionamos anteriormente, no início dos encontros formativos, os professores relatavam dificuldades para trabalhar as habilidades orais nas aulas de LI, em função da timidez dos alunos, das condições de oferta da disciplina e dos objetivos do ensino de LI nos anos iniciais do EF da rede municipal de Rio Claro/SP. Entretanto, com o passar do tempo, a dificuldade dos professores não era propor práticas orais para os alunos, mas possibilitar que eles utilizassem a LE para se comunicar, uma vez que já havia uma preocupação dos docentes em contextualizar o ensino e torná-lo significativo para os alunos.

Como as crianças também estão em processo de desenvolvimento da autonomia, é normal que apresentem dificuldade para lidar com situações novas, como por exemplo, utilizar um dicionário bilíngue, tendo em vista, que muitos deles estão tendo o primeiro contato formal com a aprendizagem da LI e podem nunca ter utilizado um dicionário bilíngue antes.

Nesta seção, ao buscarmos identificar as peculiaridades, possibilidades e desafios do ensino de LI para crianças dos anos iniciais do EF, nos deparamos com a dificuldade dos professores em falarem acerca do trabalho que realizam nesse nível de ensino. Entendemos que conhecimento acerca fazer do docente é essencial para a profissionalização do ensino, pois, no caso do ensino de LI para crianças, é a partir do estabelecimento do que é ensinar uma LE para crianças que os professores podem apontar como as crianças se beneficiam da possibilidade de aprender uma LE na infância. Além disso, sabendo especificamente o que é ensinar LI para crianças, os professores conseguem identificar os problemas específicos de sua área e buscarem soluções que visem a melhoria do ensino nas escolas, como fizeram ao elaborarem o currículo para a rede municipal. Ao apresentar os resultados e deficiências de forma clara, os professores podem não só solicitar investimento na área por parte da Secretaria da Educação, mas evidenciar a necessidade de políticas públicas que regulamentem a oferta do ensino de LI antes do EF II.

## **5.2 Estratégias formativas desenvolvidas em conjunto com os professores de Língua Inglesa dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental I das escolas municipais de Rio Claro/SP**

Uma vez que os Cursos de Licenciatura em Letras, em geral, não contemplam discussões acerca do ensino de LI para crianças (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), ao elaborarmos o projeto desta pesquisa de doutorado, pensamos em propor estratégias formativas que pudessem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de LI para alunos do EF I da rede municipal de Rio Claro/SP e, consequentemente, para a melhoria do ensino de LI nesse contexto.

Defendendo que a formação dos professores de LI para crianças deva ser respaldada por oportunidades de participação em processos de desenvolvimento profissional pautados em perspectivas colaborativas, que considerem a escola como lugar de formação para os professores e de construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (ALARÇÃO, 2001; LIBÂNEO, 2009; MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2001, 2009; TARDIF, 2013b; dentre outros), propomo-nos a analisar, a partir de nosso referencial teórico, as possibilidades e limitações das estratégias formativas desenvolvidas em conjunto com os professores participantes da pesquisa, levando em consideração as características da formação proposta e as práticas sugeridas como desejáveis nos processos de desenvolvimento profissional..

Sendo este um estudo de natureza construtivo-colaborativa, na qual as decisões tomadas são sempre negociadas com os participantes da pesquisa, não era possível delimitar uma rota previamente definida de investigação (MIZUKAMI, 2003; RINALDI; DAL-FORNO; REALI, 2009). A própria escolha do termo "estratégias formativas" se deu pelo fato de não sabermos, inicialmente, quais eram as necessidades reais dos professores e de que forma poderíamos favorecer seu processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, seguindo as colocações de Marcelo García (1999) e de Imbernón (2011), antes de apresentar a primeira proposta formativa, fizemos um diagnóstico das reais necessidades dos professores de LI do EF I por meio de conversas informais, entendendo que os processos de desenvolvimento profissional

devem levar em consideração os problemas e desafios que os docentes enfrentam no contexto em que atuam (BRASIL, 1999, 2015). A partir das informações coletadas, elaboramos a proposta para iniciar os momentos formativos, entretanto, buscamos adequá-la ao longo do tempo, inserindo em nosso planejamento as considerações dos professores acerca de como deveriam ser os encontros, conforme também sugerido pelos autores (IMBERNÓN, 2011; MARCELO GARCÍA, 1999) e nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999). Juntamente com a formadora, os professores decidiram as datas, carga-horária, conteúdos e dinâmicas a serem realizadas a fim de atingir as demandas do contexto.

Como os professores manifestaram interesse em elaborar um currículo para o ensino de LI nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I, seria preciso que o grupo de professores se reunisse a fim de discutir não só o que entendiam por currículo, mas também como entendiam que o referido ensino deveria ser conduzido. Ficou acordado que esses encontros presenciais aconteceriam na Secretaria da Educação do Município, local onde os professores já se reuniam para cumprir um HTPC mensalmente, tendo em vista que cada um dos professores atuava em escolas diferentes. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo não ocorrendo dentro da escola, os momentos formativos visavam promover mudanças educativas que pudessem propiciar o desenvolvimento profissional dos professores, beneficiando toda a comunidade escolar (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Nesse sentido, o intuito era que as ações desenvolvidas nos momentos formativos pudessem repercutir nas práticas docentes (BRASIL, 1999).

Reconhecemos, porém, que, mesmo buscando focalizar as reais necessidades dos professores nas escolas, não foi possível envolver outros profissionais da educação - além dos docentes e da Coordenadora da área de Linguagens - no processo de desenvolvimento profissional, conforme sugerido nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999). Em diversos momentos, sentíamos necessidade de discutir o trabalho que estava sendo realizado com os diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, pedagogos e professores especialistas que atuavam nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I, não só para justificar a importância daquele momento formativo, muitas vezes incompreendida pelos demais membros da comunidade escolar, mas para ouvi-los e pensar em um trabalho colaborativo entre os diferentes professores das escolas que tornasse o

ensino mais significativo para os alunos. Entretanto, dadas as limitações de nossa proposta formativa, estimulávamos os participantes a levarem as discussões para as escolas, com o intuito de ampliar o alcance das discussões realizadas nos momentos formativos.

Tal experiência comprovou que é possível realizar momentos formativos que atendam às reais demandas da escola e que sejam flexíveis, no sentido de levar em consideração as propostas dos participantes ao longo de seu desenvolvimento, sem desconsiderar o objetivo inicialmente estabelecido com o grupo. Entretanto, é mais complexo desenvolver esse tipo de formação em grande escala, envolvendo um grande número de instituições escolares e participantes, não só pela variedade de interesses a serem atendidos, mas, principalmente, pela falta de apoio governamental. Nesse sentido, destacamos a importância da Secretaria Municipal da Educação para que os processos de desenvolvimento profissional tenham um alcance maior, bem como a necessidade de implantação de políticas públicas que regulamentem e assegurem o desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 1999).

Ao centrar os momentos formativos na escola, foi possível conhecer e valorizar as experiências dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Inicialmente, entendemos que era preciso que os professores refletissem acerca da própria prática, a fim de que pudessem produzir conhecimentos e aprender com as próprias experiências (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2009), bem como desenvolver competências profissionais a partir da autoavaliação constante (BRASIL, 1999). Esse processo se deu pela observação, registro e análise das próprias aulas pelos professores, conforme sugerido nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999), em três momentos distintos, sistematicamente organizados. Nos encontros presenciais, as observações eram discutidas e os professores tinham a possibilidade de socializar suas experiências bem sucedidas, assim como as dificuldades que enfrentavam nas aulas, sempre buscando caminhos para resolver os problemas uns dos outros.

De acordo com Imbernón (2011), a aprendizagem docente ocorre a partir da reflexão e da resolução de problemas diretamente relacionados à prática na sala de aula. Nesse sentido, entendemos que essas discussões eram essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores e para que eles se aproximassesem e, conhecendo a realidade do ensino de LI para crianças em um sentido mais amplo,

constituíssem uma comunidade profissional docente, cujo objetivo era instituir diretrizes para o ensino de inglês nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos das escolas públicas do município. Além disso, Imberón (2011) ressalta que não é possível realizar uma formação coletiva sem que haja diálogo, debates, investigação colaborativa e consenso entre os envolvidos, que deve ser conseguido sem imposição. Assim, embora a pesquisadora sugerisse leituras e orientasse as discussões e atividades, não era o intuito ditar perspectivas teóricas ou práticas, evitando a prescrição de saberes sem ofícios e favorecendo a constituição de um ofício feito de saberes (GAUTHIER et al. 1998).

Mesmo propondo que os professores analisassem sistematicamente a própria prática, a fim de que tivessem mais consciência acerca do trabalho que desenvolviam nas aulas de LI para crianças, e possibilitando momentos de discussão acerca das observações, estudos, partilha de experiências, exposição e análise das produções dos alunos e dos próprios docentes, e a criação, planejamento e vivência de situações didáticas que, ao serem analisadas, permitiam aos professores reelaborarem o que sabiam e faziam em sala de aula, consideramos que a observação das aulas dos professores pelos próprios pares poderia ter contribuído ainda mais para o desenvolvimento profissional do grupo. Além disso, não foi possível garantir que os professores tivessem espaço e tempo para realizar as atividades propostas de reflexão e aperfeiçoamento da prática (BRASIL, 1999, 2015).

Apesar das iniciativas propostas, que levaram em consideração várias propostas dos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999), constatamos o quanto é difícil propor um trabalho colaborativo de desenvolvimento profissional docente envolvendo profissionais de diversas instituições de uma mesma rede, que tendem a trabalhar de forma isolada. Nas escolas em que lecionam, geralmente, os professores participantes da pesquisa são os únicos professores de LI, de forma que, para observar aulas de outro colega de profissão seria necessário deslocamento até outra escola e consentimento para assistir às aulas. Para Imberón (2011), as formações continuadas podem contribuir para o rompimento com esse individualismo:

Investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de

aprendizagem permanente e em um processo de comunicação compartilhado permite aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão de aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. (IMBERNÓN, 2011, p. 17)

No mesmo sentido, Forte e Flores (2012) afirmam que as formações realizadas em contexto de trabalho podem ser uma estratégia importante para ultrapassar o isolamento docente e desafiar a cultura profissional docente existente. Entretanto, os resultados da pesquisa desenvolvida pelas autoras:

[...] reforçam a ideia de que é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, aponta-se a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de caráter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola. (FORTE; FLORES, 2012, p. 917)

Concordamos com as autoras e ressaltamos que, para que a rotina de trabalho dos professores de LI para crianças do contexto investigado previsse a realização de práticas reflexivas sistematizadas, bem como o trabalho colaborativo entre os docentes, indispensável nos processos de desenvolvimento profissional, seria necessário desenvolver um trabalho com os gestores escolares<sup>48</sup>, no sentido de reestruturar a forma como o HTPI e o HTPC realizados nas escolas são conduzidos, propiciando aos professores práticas formativas como grupos de estudo, partilha de ideias e experiências, dentre outros, que reforcem o aprendizado cotidiano na ambiente escolar (LIBÂNEO, 2009).

Além disso, concordamos com Hobold (2018) quando a autora afirma que é fundamental conferir aos professores o poder de criar e decidir os encaminhamentos das práticas escolares para que eles se desenvolvam profissionalmente. Sendo assim, por meio dos momentos formativos e da elaboração das orientações para o ensino de LI para crianças (LIMA, et al., 2017), buscamos, conforme preconizado por Marcelo García (1999), melhorar as condições de trabalho dos professores, que se sentiam desamparados, favorecendo sua autonomia e possibilitando que eles

---

<sup>48</sup> Sobre o assunto, há uma pesquisa de doutorado sendo realizada em nosso grupo de pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente envolvendo os coordenadores pedagógicos [ARNOSTI, 2019?].

assumissem maior responsabilidade profissional ao serem autores das diretrizes elaboradas, evitando que as decisões acerca do ensino de LI para alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I da rede em que lecionam fossem tomadas por pessoas de fora da escola ou definidas por livros didáticos voltados para essa faixa etária. Resta saber se o material produzido será, de fato, reconhecido pela Secretaria Municipal da Educação e como o mesmo será implementado na rede.

Os momentos formativos eram avaliados constantemente (IMBERNÓN, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999), o que implicava em pequenas alterações relativas, principalmente, às atividades planejadas para os encontros presenciais, de forma que trabalhamos intensamente no sentido de elaborar uma "formação sob medida" (IMBERNÓN, 2009, p. 18) para atender às necessidades dos professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro. Entretanto, após a avaliação realizada no final do primeiro momento formativo, na qual os professores solicitavam a organização de oficinas para que pudessem não só conhecer melhor o trabalho dos colegas, como produzir materiais para as aulas, consideramos que seria viável propiciar um segundo momento formativo.

Para esse segundo momento, conforme já relatado no Capítulo IV, quisemos evidenciar, ainda mais, o protagonismo dos professores na formação dos próprios colegas. Dessa forma, propusemos que os próprios professores fossem responsáveis pela avaliação das diretrizes elaboradas no primeiro momento formativo e pela organização e apresentação de oficinas, nas quais deveriam apresentar e elaborar atividades relacionadas às sequências didáticas propostas e ouvir sugestões dos colegas. Todo esse processo envolvia a reflexão acerca da própria prática e a análise do fazer dos colegas, buscando pensar em possibilidades de encaminhamento das aulas de LI para crianças com o intuito de tornar o ensino de LI cada vez mais significativo.

Nesse momento, os professores puderam se perceber, de forma mais clara, como formadores dos demais professores, entretanto, salientam em sua fala que a formação pelos pares foi possibilitada não só durante as oficinas, mas a todo momento em que eles socializavam suas práticas.

Ao final desse segundo momento formativo, surgiram mais demandas para o grupo. Após elaborar as diretrizes, analisá-las e realizar oficinas para pensar atividades, os professores sentiram a necessidade de elaborar um material para os docentes de LI dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF com atividades que pudessem ser

desenvolvidas nas aulas de forma sequenciada, evitando a utilização de materiais disponibilizados na internet ou em livros didáticos, muitas vezes utilizados de forma descontextualizada. Além disso, em conversas por aplicativo de mensagem, que, de certa forma, supre a falta de encontros presenciais para das continuidade ao processo de desenvolvimento profissional, os professores idealizaram a escrita de livros paradidáticos para alunos da rede municipal, com o intuito de possibilitar que eles tenham mais contato com a LI.

A partir desses novos anseios do grupo, apoiados pela coordenação da área, podemos perceber que os professores assumiram a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e pelo ensino da LI, não só dentro das salas de aula, mas no que concerne as decisões acerca dos caminhos que o ensino irá tomar na rede a partir de então. Nesse sentido, embora os professores participantes dos momentos formativos tenham recebido certificados que os beneficiam na carreira, podemos afirmar que estavam comprometidos com seu desenvolvimento profissional, com a melhoria do ensino e com a própria aprendizagem e a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1999).

Nos dois momentos formativos, buscamos evitar alguns problemas comuns aos processos de formação continuada apontados nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999). Consideramos que foi possível valorizar as experiências e conhecimentos dos professores, muito embora eles não tenham participado, anteriormente, de formações especificamente voltadas para o ensino de LI para crianças; buscamos levar em consideração o contexto em que os professores atuavam, suas condições de trabalho e os recursos dos quais dispunham, evitando tomar a formação isoladamente; o planejamento foi realizado a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades dos docentes; e mesmo buscando superar as dificuldades que os professores enfrentavam em sua prática pedagógica, enfatizamos os aspectos positivos do trabalho que realizavam e os avanços já haviam conquistado.

Embora não tenha sido realizada na escola, tendo em vista a participação de docentes de diferentes instituições, a formação compreendia a escola como um lugar privilegiado de formação. Além disso, mesmo utilizando-se de dispositivos de motivação externa (certificados), entendemos, pela postura dos professores ao término dos momentos formativos, que era o compromisso que tinham com o

desenvolvimento profissional, com a melhoria do ensino, com a própria aprendizagem e com a aprendizagem dos alunos que os mantinha nos encontros.

No que se refere à avaliação, apesar de as diversas avaliações realizadas ao longo do processo possibilitarem modificações para tornar os momentos formativos mais significativos para os professores, reconhecemos que elas não permitiram avaliar o alcance das ações desenvolvidas nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos de maneira eficaz. Entendemos que acompanhar as influências desse processo de desenvolvimento profissional nas aulas de LI dos professores demandaria o desenvolvimento de uma outra pesquisa.

Outros dois aspectos não foram superados: a formação foi desenvolvida pensando especificamente nos professores de LI para crianças, sem envolver demais profissionais da educação; e foi pontual, de forma que, apesar do longo período de contato com os professores, não há previsão de se constituir um sistema de formação permanente na rede municipal de ensino de Rio Claro/SP. Ao mesmo tempo em que elaborávamos as diretrizes juntamente com os professores ou auxiliávamos na condução das oficinas, pudemos investigar o fazer docente nas aulas de LI para crianças, buscando compreender suas especificidades, possibilidades, desafios, bem como quais eram as necessidades formativas desse grupo de professores e como eles passaram a encarar o próprio trabalho a partir da constituição de uma comunidade profissional docente. A cada informação coletada, os encaminhamentos dos momentos formativos eram revistos, buscando atender não apenas as necessidades da pesquisa, mas também dos professores participantes. Estes, ao mesmo tempo que forneciam os dados para darmos andamento ao estudo, puderam compreender melhor a natureza do trabalho que desenvolvem nas aulas de LI do EF I e, assim, se desenvolver profissionalmente, conforme pretendido nas pesquisas construtivo-colaborativas (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003, 2013; MIZUKAMI et al., 2010; RINALDI; DAL-FORNO; REALI; 2009).

O quadro 22 sintetiza as informações aqui apresentadas, apontando nossa avaliação acerca das possibilidades e limitações dos momentos formativos desenvolvidos com os professores de LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP.

**Quadro 22 – Avaliação dos momentos formativos.**

Possibilidades	Limites
- Focalizar necessidades dos professores.	- Envolver outros profissionais da educação.
- Conhecer e valorizar as experiências dos professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão por meio da observação, registro e análise das próprias aulas.</li> <li>• Discussão coletiva das observações.</li> </ul>	- Proporcionar a observação das aulas dos professores pelos pares. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço e tempo para realizar as atividades de reflexão e aperfeiçoamento da prática.</li> </ul>
- Possibilitar que os professores decidissem os encaminhamentos das práticas escolares.	- Garantir a implementação do trabalho na rede e alcançar demais professores da área.
- Avaliar constantemente o processo.	- Avaliar o alcance das ações desenvolvidas nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos.
- Envolver os professores em seu desenvolvimento profissional.	- Utilizar dispositivo de motivação externa.
- Longo período de contato.	- Formação pontual.

Fonte: Da autora.

A seguir, analisamos algumas percepções dos professores acerca das estratégias formativas vivenciadas.

### **5.3 Análise das percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.**

Nesta pesquisa, não era nossa intenção realizar novas observações participantes a fim de analisar se os professores que participaram dos momentos formativos haviam mudado suas práticas em sala de aula. Mesmo reconhecendo a importância e necessidade desse tipo de estudo, ainda escasso, conforme discutido por Gatti e Barreto (2009), nosso objetivo era analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca das estratégias formativas vivenciadas.

Com base nas colocações dos professores nos grupos focais e nas avaliações dos momentos formativos, pudemos perceber que eles, a partir das leituras, discussões e dinâmicas propostas, perceberam mudanças em seu trabalho

pedagógico, principalmente no que se refere ao melhor embasamento teórico de sua prática e à possibilidade de utilizar novas estratégias em sala de aula.

As mesmas aprendizagens foram constatadas pelas professoras que participaram da pesquisa de Santos (2009), que, ao longo da formação que realizaram, também tiveram oportunidades de compartilhar leituras e experiências na área. Assim, podemos considerar que, conforme já discutido por Shimoura (2005), formações pautadas em perspectivas colaborativas permitem que os professores compreendam e (re)organizem seu fazer docente a partir das discussões sobre teoria e prática, levando-os a descobrirem as suas necessidades, assim como as necessidades de seus alunos.

Seja pela maneira como foram formados nos Cursos de Licenciatura em Letras ou até mesmo pelas orientações que receberam para ensinar a LI para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP por meio de listas de vocábulos, conforme relatado por P1 (Grupo focal 1 - P1 - 12/12/2016), com o intuito de preparar os alunos para as aulas de LI do EF II, as aulas que observamos dos professores participantes da pesquisa, apesar de contemplarem atividades lúdicas, se embasavam em visões estruturalistas de linguagem e behavioristas de ensino-aprendizagem-avaliação, e as atividades, em geral, estavam voltadas à repetição e memorização de palavras descontextualizadas. O mesmo foi constatado por Rampim (2010) que, observando a preocupação dos professores que participaram de sua pesquisa em transmitir conhecimentos por meio de aulas expositivas, conclui que as práticas docentes se embasavam na abordagem tradicional de ensino de línguas. Tais práticas, que se distanciam de concepções socointeracionistas defendidas por estudiosos da área de ensino-aprendizagem-avaliação de LEs para crianças (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PÁDUA, 2014; PEREIRA, 2016; ROCHA, 2006, 2007, 2008; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TONELLI, 2005; TONELLI; CORDEIRO, 2014; TONELLI; PÁDUA, 2016; dentre outros), parecem ser recorrentes nas aulas de LI dos anos iniciais da Educação Básica, apesar da abordagem comunicativa ocupar um lugar privilegiado no imaginário dos professores que atuam nesse contexto (LEMES, 2014).

A partir dos momentos formativos, em especial dos momentos de partilha de experiências propiciados nos encontros presenciais, ao conhecerem o trabalho desenvolvido pelos demais professores de LI do EF I, os participantes da pesquisa consideram que começaram a refletir acerca da própria prática, avaliar o que poderia

ser feito nas aulas de LI para crianças, o que era preciso mudar, bem como pensar em outras possibilidades de trabalho. A oportunidade de socialização das práticas pedagógicas tem sido apontada como um elemento fundamental nos processos de desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1999; NÓVOA, 2009) e, nas pesquisas de Santos (2009, 2011), foi apontada como a principal razão para que as professoras de LI para crianças participassem da formação oferecida. Além disso, a autora ressalta que o contato com professores de diferentes contextos contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, conforme também observamos em nossas experiências formativas.

Entendemos esse processo, em que os professores buscaram compreender, justificar e melhorar o ensino de LI para crianças a partir das próprias experiências docentes, como um momento de construção de saberes acerca da própria prática, que permite começar a delimitar as especificidades da área e, assim, caminhar para a perspectiva da profissionalização. Ademais, o trabalho em conjunto permitiu que os professores se assumissem como protagonistas do próprio processo de desenvolvimento profissional, construindo uma identidade profissional e estabelecendo diretrizes para a condução do ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP. Assim, entendemos que o trabalho coletivo possibilitou o crescimento profissional dos professores e a superação das dificuldades que encontram em sua prática (SANTOS; BENEDETTI, 2009), tendo em vista que buscavam, em conjunto, alternativas para os problemas que enfrentavam em sala de aula.

Os professores relatam que passaram a se sentir mais seguros com relação ao trabalho que desenvolvem e pela possibilidade de partilhar os problemas que enfrentam com os demais colegas do grupo, conforme também constatado pelas professoras que participaram da pesquisa de Santos (2009). A aproximação cada vez maior dos professores desse grupo fez com que, a nosso ver, eles constituíssem o que Nóvoa (2017) denomina de uma comunidade profissional docente, tendo em vista que refere-se ao trabalho conjunto de professores acerca do ensino de LI para crianças do EF I.

Essa segurança advinda do sentimento de pertença a um grupo, além de fazer com que os professores desempenhassem suas funções com maior desenvoltura nas salas de aula, conquistando espaço nas escolas e na própria rede de ensino, despertou a criatividade dos docentes. Estabelecidos alguns parâmetros para o ensino de LI para crianças, os professores agora querem criar seu próprio

material ao invés de retirar atividades prontas da internet ou de livros didáticos, bem como livros paradidáticos para atender às necessidades de seus alunos. Ao mesmo tempo em que ganham segurança, ganham autonomia para desenvolver seu trabalho nas aulas do EF I, apontando, mais uma vez, para a perspectiva da profissionalização do ensino.

Embora não tenha sido o objetivo da pesquisa, P8 relatou que sua mudança de postura com relação ao que é ensinar LI no EF I motivou os alunos nas aulas. No mesmo sentido, P1 afirma que é uma "outra professora" (Grupo focal 2 - P8 - 22/05/2017), o que aponta para uma possível influência dos momentos formativos na aprendizagem dos alunos. Entretanto, considerando que os professores possuem crenças que fazem com que, nem sempre as ações de desenvolvimento profissional tenham impacto real nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCÍA, 2009), e que as transformações na cultura profissional tendem a ser lentas, tendo em vista que "há a necessidade de interiorizar os novos conhecimentos, adaptar-se a eles e viver pessoalmente a experiência mundana" (IMBERNÓN, 2011, p. 18), reconhecemos que seria necessário investigar de forma mais aprofundada possíveis influências dos momentos formativos desenvolvidos na prática dos professores.

Finalizados os momentos formativos, esse grupo de professores, que continua se apoiando e realizando discussões por meio de aplicativos de mensagem, precisa lutar, inclusive, para manter os encontros presenciais mensais na Secretaria da Educação, tendo em vista que não há determinação oficial para que eles aconteçam. Os professores consideram essencial ter a possibilidade física de se reunir para partilhar experiências, produzir materiais e realizar oficinas que focalizem a temática do ensino de LI para crianças e, com base na experiência desenvolvida, consideramos que eles encontram-se preparados para conduzir esses encontros de forma autônoma e protagonista.

#### **5.4 Síntese do capítulo.**

Neste capítulo, analisamos os dados coletados e gerados durante o desenvolvimento dos dois momentos formativos descritos no capítulo anterior em função de nossos objetivos de pesquisa.

A análise evidenciou que os professores tiveram dificuldade em mencionar quais são as especificidades do fazer docente nas aulas de LI dos anos iniciais do EF, reforçando a afirmação de Gauthier et al. (1998) de que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Entretanto, os participantes da pesquisa reconhecem que o trabalho que desenvolvem nas aulas de LI para crianças é diferente do que realizam em outros contextos, o que aponta para a existência de uma base de conhecimentos específica (SHULMAN, 1986, 1987), conforme já discutido por Pereira (2016) e Tutida (2016). Dos diversos saberes que esses autores apontam como compõe os repertórios desejáveis dos professores de LI para crianças, destacou-se, em nosso estudo, o saber relativo às características das crianças, tendo em vista que este pode influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, desde a elaboração do currículo e planejamento das aulas até a avaliação do progresso dos alunos e (re)planejamento do ensino. A maior implicação metodológica advinda das especificidades da faixa etária parece ser a necessidade de ensinar a LI de forma lúdica, tornando o ensino mais significativo para as crianças.

Além de apontarem as diferenças de se ensinar LI para as crianças em função de suas características, os professores também consideram que o papel que desempenham nesse contexto é diferente. Cabe aos professores de LI do EF I, de acordo com os dados coletados e gerados, mostrar aos alunos a importância da LI na sociedade contemporânea; despertar o interesse dos alunos, aproximando as práticas de sala de aula das atividades cotidianas, incentivando-os a prosseguirem nos estudos e a se responsabilizarem pelo próprio processo de aprendizagem; preparar os alunos para as aulas de LI do EF II; e lutar pela valorização da disciplina LI no EF I. Embora alguns autores já tenham discutido as funções dos professores de LI para crianças (FÁVARO, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016), chama-nos a atenção o fato de os professores mencionarem a luta pela valorização da disciplina.

Com relação às possibilidades de trabalho na rede municipal de Rio Claro/SP, os professores afirmam que têm condições de propor tanto práticas pautadas por visões sociointeracionistas, que, acreditamos, contribuem para o envolvimento e aprendizagem dos alunos nas aulas, como atividades de repetição e memorização, que eles julgam necessárias para preparar os alunos para as aulas de LI nos anos finais do EF. Assim, os professores parecem estar em um momento de transição, conforme observado também no trabalho de Santos (2009), em que, apesar de os pressupostos discutidos nos momentos formativos terem sido internalizados pelos

professores, eles ainda não se concretizam, efetivamente, nas práticas em sala de aula.

No que se refere aos desafios que enfrentam em sala de aula, alguns advém da natureza facultativa da oferta de LI nos anos iniciais do EF, como a falta de diretrizes oficiais nacionais e de livros didáticos nas escolas. Ambos os problemas foram superados pelos professores por meio de um trabalho coletivo em que eles assumiram a responsabilidade pela condução do ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP e elaboraram orientações para nortearem o trabalho realizado nas escolas (LIMA et al., 2017), seguindo o exemplo de outras iniciativas de composição de orientações para a condução do ensino de LI para crianças (ROCHA, 2006; GUIA, 2013). Além disso, passaram a se organizar para elaborarem e partilharem materiais que pudessem ser utilizados nas aulas.

Outras dificuldades se devem à desvalorização da disciplina LI no EFI, dos quais destacam-se a falta de investimento da Secretaria da Educação em recursos que possam ser utilizados nas aulas de LI e problemas de relacionamento com os pedagogos. Eses problemas tendem a ser minimizados à medida que os professores, compreendendo melhor a natureza do trabalho que desenvolvem, passam a realizá-lo com maior segurança, mostrando aos membros da comunidade escolar a importância do ensino de LI no EF I para o desenvolvimento integral das crianças.

Há, ainda, desafios relacionados à falta de conhecimento dos professores acerca das características das crianças como aprendizes de LEs, dos objetivos de se ensinar LI nos anos iniciais do EF, bem como de metodologias que seja apropriadas para o trabalho com essa faixa-etária. Assim, considerando a não obrigatoriedade do ensino de LI nos anos iniciais do EF e a forma como a disciplina foi incluída na matiz curricular da rede pública de ensino do município, sem preocupação com os aspectos didático-pedagógicos, conhecer as características específicas do trabalho docente nesse contexto torna-se fundamental para que o ensino de LI para crianças seja valorizado, conforme desejam os professores participantes desta pesquisa.

Todas essas reflexões foram realizadas ao longo de momentos formativos nos quais buscamos oferecer condições para contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como envolvê-los em seu próprio desenvolvimento. Reconhecemos que não foi possível atender à todas as orientações de autores

LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MARCELO GARCIA, 1999; 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2011; MIZUKAMI, 2013) e documentos (BRASIL, 1999, 2001a, 2002, 2015) que tratam da temática, entretanto, considerando também a análise de Maciel (2014) acerca de experiências formativas que não são percebidas de modo satisfatório pelos professores de LI para crianças, buscamos levar em consideração as expectativas e necessidades dos professores; envolver os professores no planejamento do curso, de forma que eles participassem ativamente da tomada de decisões; ouvir, respeitar e considerar suas colocações; fazer proposições que fossem possíveis de serem realizadas; bem como privilegiar momentos de partilha de experiências (SILVA, 2013).

Assim, buscamos propiciar, nos momentos formativos, um espaço para construção de conhecimentos, no qual os professores pudessem refletir criticamente acerca de seu fazer e buscar encaminhamentos, de forma colaborativa, para as dificuldades que enfrentavam. Entendemos que a participação dos professores nos momentos formativos se deu, inicialmente, devido à necessidade prática que tinham de trabalhar conjuntamente e que, conforme se conscientizavam da importância e relevância do trabalho que estavam desenvolvendo, passaram a se envolver ainda mais, desejando dar continuidade à formação, conforme também constatado por Shimoura (2005) na formação que desenvolveu em sua pesquisa.

Apesar das limitações que constatamos nos momentos formativos que vivenciamos com os professores, eles consideram que a participação nos momentos formativos implicou em mudanças em seu trabalho docente, possibilitando-lhes fundamentarem teoricamente o trabalho que desenvolviam em sala de aula e aprenderem novas estratégias de ensino com os colegas, bem como permitiu com que eles se sentissem mais seguros ao participarem dos momentos de partilhas de experiência e de elaboração das orientações para a condução do ensino de LI para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP. Além disso, para os professores, a mudança de práticas em sala de aula implicou positivamente na participação e aprendizagem dos alunos.

A valorização do trabalho docente, um dos objetivos da profissionalização do ensino (TARDIF, 2013a), tem ocorrido, ainda que lentamente, nas escolas da rede municipal de Rio Claro/SP, indicando que os professores estão caminhando na perspectiva da profissionalização. Além disso, outros objetivos do movimento de profissionalização do ensino, como a autonomia dos professores e melhores

condições de trabalho também puderam ser observados ao longo dos momentos formativos. Os professores assumiram a responsabilidade acerca da elaboração do currículo para o ensino de LI no EF I público do município, bem como, por meio dos momentos de socialização e realização de oficinas, tornaram-se protagonistas da própria formação e da formação de seus pares. Além disso, ao pensarem sobre o que é, de fato, ensinar LI para crianças, os professores passaram a identificar os avanços que tinham, assim como problemas específicos de sua área, para os quais precisam buscar soluções a fim de conseguirem melhores condições de trabalho.

Pode-se perceber que os momentos formativos influenciaram a forma como os professores de LI para crianças concebem o próprio trabalho, entretanto, reconhecemos os limites desta pesquisa no sentido de verificar se as estratégias formativas influenciaram suas práticas em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

## CAPÍTULO VI: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS PARA O CONTEXTO, PARA A PESQUISADORA E ABERTURAS PARA OUTROS TRABALHOS.

A partir das experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa, evidenciaram-se as contribuições de estratégias formativas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores de LI para crianças no contexto investigado.

Atualmente, espera-se que os Cursos de Licenciatura em Letras formem profissionais para atuarem em uma grande variedade de contextos, entretanto, considerando que cada realidade tem suas especificidades, entendemos que, mais do que simplesmente incluir discussões acerca do ensino de LEs para crianças nos anos iniciais da Educação Básica, os Cursos de Licenciatura em Letras precisam cuidar para que seus alunos, futuros professores, sejam autônomos e busquem o próprio desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a universidade não é compreendida como a única responsável pela formação dos professores, uma vez que a escola também passa a ser considerada como um lugar de formação, que estimula a reflexão a partir das experiências práticas.

Partindo dessa compreensão de formação, entendemos que, nos processos de desenvolvimento profissional, os professores são convidados a assumirem uma postura participativa e colaborativa. A partir da discussão das realidades que vivenciam cotidianamente em sala de aula, é possível que os professores reflitam acerca das especificidades de seu trabalho, identificando o que já é possível realizar, quais aspectos ainda geram insatisfação e de que maneira as dificuldades podem ser vencidas.

No caso do estudo realizado, as discussões entre os professores participantes levou à reflexões acerca do que é ser professor de LI para crianças, de qual seu papel nesse contexto, de como eles consideram que o ensino deveria ser conduzido e de que caminhos a formação tomaria em função das necessidades que emergiam no grupo. Desse modo, a formação colaborativa se tornou significativa para os participantes da pesquisa e, de certa forma, rompeu com hierarquias, já que, além de protagonistas do próprio processo de desenvolvimento profissional, os professores assumiram a responsabilidade pela formação de seus pares e pela proposição de diretrizes para o ensino de LI para os alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do EF I das escolas municipais de Rio Claro/SP. Entendemos que esse protagonismo e a consciência dos repertórios desejáveis para que o ensino seja, de fato, eficiente,

tornam os professores mais seguros e os empoderam, criando condições para avançar na perspectiva da profissionalização desse ensino.

Essas reflexões nos remetem ao trabalho de Nóvoa (1992), no qual o autor afirma que é necessário deslocar a formação docente de uma perspectiva fortemente centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva mais centrada no terreno profissional. Assim, a formação passa a ser compreendida como o momento da socialização, no qual, por meio da partilha de experiências e saberes, consolidam-se espaços de formação em que os professores desempenham, ao mesmo tempo, papel de formadores e de formados, conforme vivenciamos em nossa experiência formativa.

É por meio do diálogo que se consolidam os saberes que emergem da prática profissional, entretanto, o estabelecimento de redes coletivas de trabalho também são fundamentais para a socialização profissional e para a afirmação de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1992). No caso deste estudo, observamos que os professores, que antes trabalhavam isoladamente, constituíram uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017) e passaram a trabalhar juntos na busca de compreender a natureza do próprio trabalho e quais rumos desejam dar para o ensino de LI no contexto no qual atuavam, bem como para a própria formação, dando indícios de que, de fato, práticas formativas orientadas por dimensões coletivas "contribuem para a emancipação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores" (NÓVOA, 1992, p. 27).

Para o autor, é preciso que os professores se responsabilizem pelo próprio desenvolvimento profissional, que sejam protagonistas na implementação de políticas educativas e que se assumam como produtores da sua própria profissão. Nesse sentido, considerando que mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação, mas, também, da transformação das práticas docentes na sala de aula, Nóvoa (1992) afirma que é preciso articular o desenvolvimento profissional com as escolas e seus projetos, de forma que ela seja compreendida como um espaço de trabalho e de formação para o professor.

Em suma, o autor defende que é preciso produzir a vida do professor, permitindo com que os docentes se apropriem de seus processos de formação e lhes atribuam sentido a partir de suas histórias de vida. Também é preciso produzir a profissão docente, investindo nos saberes dos professores e trabalhando-os do ponto de vista teórico conceitual. Além disso, é preciso produzir a escola, que

precisa também ser vista como espaço de formação docente. Assim, ao propormos a realização de estratégias formativas juntamente com os professores de LI do EF I da rede municipal de Rio Claro/SP, longe de transmitir conhecimentos acerca do ensino de LEs para crianças, buscávamos criar condições para produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola.

Considerando a natureza construtivo-colaborativa da pesquisa, os momentos formativos se constituíram como um espaço de aprendizagens e desenvolvimento profissional também para a pesquisadora que, assim como os professores, vivenciou oportunidades de refletir, questionar e aprender.

Considerando que o papel do formador é criar possibilidades de reflexão crítica, que levem os professores a (re)pensarem seu papel no mundo e os alunos que estão formando (SHIMOURA, 2005), por vários momentos a pesquisadora teve dúvidas acerca de como conduzir esse processo respeitando as necessidades dos professores, mas, ao mesmo tempo, retomando os objetivos inicialmente traçados de elaborar as orientações para a condução do ensino de LI na rede municipal de Rio Claro/SP, bem como materiais que pudessem ser compartilhados pelos participantes; valorizando os saberes da prática, sem deixar de lado o embasamento teórico, também fundamental nos processos de desenvolvimento profissional; estimulando o protagonismo dos docentes, sem que os encontros formativos parecessem desfocados. Enfim, foi um longo período de aprendizagens acerca de como conduzir momentos formativos colaborativos e participativos, já que cada experiência é ímpar e não há um único caminho a seguir.

E as aprendizagens nem sempre ocorrem de forma pacífica e suave. Foram várias as situações em que as reflexões advindas dos momentos de socialização implicavam na necessidade de rever não só o planejamento dos encontros formativos ou a forma de condução da pesquisa, mas as próprias convicções da pesquisadora-formadora. Nesse sentido, ao buscar produzir um ambiente que favorecesse o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa, a pesquisadora teve a oportunidade de investir no seu próprio desenvolvimento profissional. Foi um período rico, porém de muita inquietação e apreensão, no qual aquilo que era tido como verdade, passou a ser compreendido como apenas uma dentre tantas outras possibilidades. As certezas passaram a ser questionadas e, transformadas em dúvidas, promoveram novas aprendizagens.

Apesar da insegurança acerca dos resultados que seriam alcançados, o envolvimento dos participantes nos encontros formativos apontavam que, de alguma forma, os professores estavam se beneficiando daqueles momentos. Assim, entendemos que o cuidado com o processo, com o planejamento, a condução e a participação em cada encontro formativo, era de extrema importância. Nessa perspectiva, o produto final que buscávamos em nossos momentos formativos não era apenas a elaboração das orientações para o ensino de LI no EF I da rede municipal de Rio Claro/SP ou de atividades para serem compartilhadas entre os professores, mas o desenvolvimento profissional dos docentes participantes e da pesquisadora, bem como a consolidação desse grupo, visando elevar o status do professor, valorizar seu trabalho, aumentar sua autonomia e melhorar suas condições de trabalho, ou seja, buscando caminhar na perspectiva da profissionalização do ensino (TARDIF, 2000).

Tendo em vista as limitações deste estudo, apontamos a necessidade de mais trabalhos que proponham e investiguem processos de desenvolvimento profissional docente, observando possíveis influências de propostas formativas de natureza colaborativa e participativa nas práticas docentes e nas aprendizagens dos alunos. Entendemos que a realização de mais pesquisas na área pode contribuir não só para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, mas também reforçar a necessidade de políticas públicas que regulamentem a oferta de LEs nos anos iniciais da Educação Básica e que assegurem e viabilizem formações com características participativas e reflexivas aos professores de LEs para crianças. Além disso, podem ajudar a compreender as especificidades desse ensino e do fazer docente nesse contexto, fornecendo elementos para a profissionalização desse ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros**, Araraquara, n. 6, 2004. p. 35-69.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 4. ed., 2007.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.
- ALVES, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. In: SCHLINDWEIN, L.M.; SIRGADO, A.P. (Org.). **Estética e pesquisa – formação de professores**. Itajaí, SC: Editora UNIVALI, 2006. p. 17-29.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 29 de março de 2018.
- ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.). **Formação de Professores, Culturas: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 24-36. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2011.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de Abril de 2014.
- AQUINO, A. L. de; TONELLI; J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4 , p. 58-76, dez. 2017.

ARNOSTI, R. P. **A escola como lugar de desenvolvimento profissional docente: dos desafios às possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2019?.

ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. **Escola de educadores: a dimensão (sócio) afetiva na identidade de professor.** 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 5, p. 11-26, 2000/2001.

BACARIN, M. C. **Formação de professores de inglês para crianças:** caminhos a percorrer. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2013.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Qualitative research for education:** an introduction for theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM, 2004.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. In: **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr. 2001.

BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 26 de julho de 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa: ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001a. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras.** Brasília: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001b. **Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996.** Brasília: MEC/CNE, 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-publicacaooriginal-101082-pl.html>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 01 de setembro de 2018.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília: MEC/CNE, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 02 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide.** New Edition. London: Penguin, 2002.

CALVO, L.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO; L. C. S.; EL KADRI; M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011, v. 14, p. 17-44.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS, M. T. A.; ABREU, D. C. L (Orgs.). **Escolas Municipais de Rio Claro.** Rio Claro, SP: Estúdio Panda Pix, 2014.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations. London/New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translingual practices and neoliberal polices: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces. New York: Springer, 2017.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégica conceitual expressa nos periódicos In:

ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 171-184.

CARVALHO, T. Artes visuais na educação infantil bilíngue. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 35-60.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. In: **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, Spring, p. 193-232, 1996.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. In: **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O Professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 29 de março de 2018.

CUNNINGSWORTH, A; KUSEL, P. Evaluating teachers' guides. In: **ELT Journal**, v. 45, n. 2, p. 128-139, apr. 1991.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199 – 234.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. In: **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, T.; CALVO; L. C. S.; EL KADRI; M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, v. 14, p. 163-192.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. In: **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, apr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958>>. Acesso em: 02 de março de 2018.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área**: um estudo de caso em 05 escolas da cidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FERNANDES, M. P. **A produção escrita na formação docente**: percursos didáticos de autoria. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento Pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

FIGUEIRA, C. D. de S. Crianças alfabetizadas aprendendo Língua Estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 35-62.

FORTE, A. M; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. In: **Cadernos de Pesquisa** v. 42, n.147, p. 900-919 set./dez. 2012.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Escola e Currículo 1**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de Abril de 2014.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTOLIN, S. R. B. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira**: uma proposta para sua sistematização. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GAUTHIER, C. et al., **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. N., et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paideia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. In: **Educação & Sociedade**, n. 124, p. 723-742, 2013.

GUBA, E. G. The alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (Ed.). **The paradigm dialog**. Londres: Sage Publications, 1990. p. 17-27.

GUIA curricular para língua inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental: subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, p. 1-18, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. Somente boas intenções não bastam. In: **Nova Escola: Gestão Escolar**. jun./jul. 2011, p. 16-18. Entrevista concedida a Noêmia Lopes.

JORDÃO; C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO; L. C. S.; EL KADRI; M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, v. 14, p. 221-252.

KACHRU, B. B. World Englishes and applied linguistics. In: TICKOO, M. L. (Ed.). **Language and standards: issues, attitudes, case studies**. Anthology Series. Singapore: SEAMEO, 1991. p.178-205.

KAWACHI, G. J.; LIMA, A. P. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático de inglês para crianças. In: ROCHA; C. H.; MACIEL; R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, v. 33, p. 91-110.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlang=pt)>. Acesso em: 29 de março de 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas:** ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n.4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

LEMES, F. M. M. **Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

LEVENTHAL, L. I.; ZAJDENWERG, R. B.; SILVÉRIO T. **Inglês é 11!**: para professores de fundamental I (1º ao 5º ano). Barueri: Disal, 2007.

LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In: **Revista de Educação**, Salvador, jan./abr. 2009. Disponível em:  
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revista%20Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, A. P. **O ensino de inglês na educação infantil:** um estudo exploratório. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008a.

LIMA, A. P. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. In: **Cadernos de Pedagogia**, v. 2, p. 293 - 305, 2008b.

LIMA, A. P. O ensino de Inglês para crianças: um estudo exploratório. In: **Signo**, v. 35, p. 197-223, 2010a.

LIMA, A. P. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. In: **Anais do Seta - XV Seminário de Teses em Andamento**. Campinas: Unicamp, v. 4, p. 56-69, 2010b. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/940>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

LIMA, A. P. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011a.

LIMA, A. P. Avaliação de rendimento nas aulas de inglês de Ensino Fundamental I. In: **Anais do Seta - XVI Seminário de Teses em Andamento**. Campinas: Unicamp, v. 5, p. 73-89, 2011b. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1280>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010, v. 7, p. 187-202.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira - inglês para crianças. In: **Práxis Educacional**, v. 8, p. 129-139, 2012.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015, v. 11, p. 195 - 214.

LIMA, A. P.; et al. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I: orientações para a rede municipal de Rio Claro - São Paulo**. Curitiba: CRV, 2017.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. Os desafios tecnológicos para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I público. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4 , p. 117-136, dez. 2017.

LIMA, A. S. de; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4 , p. 37-57, dez. 2017.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na Educação Infantil. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 137-154.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

MACHADO, R. **Análise de material de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MACIEL, B. S. A. **Professores em (co)construção:** expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração-PCcol. In: **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidades sociais, v. 1, p. 13-26, 2012.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2011. p. 167-182.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 29 de março de 2018.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. N. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. In: **Revista brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2011.

MARIGO, A. F.; BRAGA, F. M. **Em busca do conhecimento em educação:** fundamentos do trabalho acadêmico científico. São Carlos: EduUFSCar, 2011.

MAUÉS, O. As políticas de formação de professores: a "universitarização e a prática". In: **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.

MICKAN, P. **Language Curriculum Design and Socialisation**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

MCKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Educação**. v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOITA LOPEZ, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPEZ, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base apresentado no simpósio **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**, patrocinado pela TESOL International Research Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, 2005, p. 1-15.

MOITA LOPEZ, L. P. BASTOS, L. C. (ORGs). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA; C. H.; MACIEL; R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, v. 33, p. 31-50.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A., et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume I**. Campinas: Pontes, 2011, v. 11, p. 17-30.

MOON, J. **Children learning English**. Oxford: Macmillan, 2005.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês:'diferentes olhares, diferentes práticas**. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** Qualitative research methods series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Matrizes curriculares.** Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC). Disponível em:  
<https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 19 abr. 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores.** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLORRUAMA, D. **Estudo sobre a formação cultural:** a semiformação do professor do ensino estadual da região central da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ORIGE, M. M. **Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:** quem prepara esses profissionais?. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

PÁDUA, L. de S. **O dispositivo sequência didática como uma proposta de avaliação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças.** Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005a. p. 127-140.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005b. p. 345-363. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2017.

PÁTARO C. S. de O. (Org.). **Prática de ensino 3: a escola como espaço de análise e pesquisa**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publications, 1986.

PAULINO, E. S. **Formação Continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação infantil: considerações sobre formação e prática docente**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PIATO, G. C. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2015.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PIRES, S. S. **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, 2001.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões**, Porto Alegre, 2004. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009a. p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. In: **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p. 97-197, 2009b.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, jul./dez. 2009c. p. 185-196.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 21-24.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. In: **Revista de Letras Norte@mentos**. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011. Entrevista concedida a Kleber Aparecido da Silva, Leandra Ines Segnafredo Santos e Olandina Della Justina.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RAMOS, R. C. G. ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 61-75.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REA-DICKINS, P.; RIXON, S. The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language. In: **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 7. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 151-162.

REALI, A. M. de M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 315-328.

**Revista de Educação, Linguagem e Literatura.** Dossiê ensino e formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, v. 9, n. 4, 2017.

**Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Viçosa.** Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. Viçosa: UFV, v. 13, n. 2, jul./dez. 2013.

REYS, C R.; MONTEIRO, H M. Olhando e observando. In: REYS, C R.; MONTEIRO, H M. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-29

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program.** New Routes. São Paulo: Disal, April 2002. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em: 08 de março de 2010.

RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T.; GUYTON E. (Eds.). **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

RINALDI, R. P.; DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5708--Int.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2013.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007, que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Lei Complementar nº 070**, de 31 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.rioclaro.cespro.com.br/geraPDF.php?pasta=9320/2012/Lc0070>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2013. **Resolução SME-002**, de 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000453/matrizcurricular.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2014. **Resolução SME-006**, de 06 de fevereiro de 2014. Disponível em: [http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000748/Resolu%C3%A7%C3%A3o006\\_MatrizCurricular.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000748/Resolu%C3%A7%C3%A3o006_MatrizCurricular.pdf). Acesso em 20 de outubro de 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da

Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2015. **Resolução SME-006**, de 03 de março de 2015. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7001203/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2015%20-%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.PDF>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2016. **Resolução SME-007**, de 26 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002286/Res%20007\\_Matriz%20Curricular.PDF](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002286/Res%20007_Matriz%20Curricular.PDF). Acesso em 08 de junho de 2018.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2017. **Resolução SME-007**, de 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002536/Resolucao%20SME%20007.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2018.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2018. **Resolução SME-008**, de 23 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7003956/Resolucao%20SME%20008-2018%20-%20Matriz.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2018.

**ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

**ROCHA, C. H.** O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

**ROCHA, C. H.** O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

**ROCHA, C. H. Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I:** plurilinguismo, multiletramentos, transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H.; MACIEL; R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA; C. H.; MACIEL; R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, v. 33, p. 13-30.

ROCHA, C. H.; MACIEL; R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. In: **D.E.L.T.A.**, v.31, n.2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010, v. 7.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais:** Quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. In: **Contexturas:** Ensino crítico de língua inglesa. n.10, 2006. p. 119-134.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de letras na UNEMAT/SINOP: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. **Contexturas**, n. 24, p. 154-170, 2015.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

SCARAMUCCI, M. V. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Linguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: entre “o todo” e “a parte”: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças**: conflitos e contradições. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2016.

SHIMOURA, A. da S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças:** o trabalho do formador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, P. R. B. S. **A graduação em Letras-Inglês como formação contínua:** desfazendo unilateralidades. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, T. M. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos:** uma amostragem do problema. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, W. M. e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 25-52.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorizado. In: GIMENEZ, T.; CALVO; L. C. S.; EL KADRI; M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. v. 14, p. 87-116.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 48, p. 5-39, jul-dez de 2013. Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14536/10003>.  
 Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners**. England, Buckingham: Open University Press, 1991.

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas:** estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and Friends Starter". Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TAMBOSI, H. H. de F. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 77-106.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: **Cadernos de pesquisa**, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018.

TEIXEIRA, F. dos S. **Narrativas de autoformação docente:** desvelando modos de ser e de fazer-se professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. Piauí, 2010.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2 , p. 295-315, jul./dez. 2009.

TOMMASELLI, G. C. G. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Campus de Marília, Marília, 2012.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de inglês para crianças: reflexões e contribuições. In: **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v.13, n.2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. In: **Revista MOARA**, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2011.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 1 , p. 124-141, dez. 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 508-530, dez. 2016.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017, p. 17-31.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças:** reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007.

**Trabalhos em Linguística Aplicada.** Língua estrangeira para crianças. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2, jul./dez. 2009. 201 p.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças:** questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 225-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 1-20.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1544-1552, 2010.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

## APÊNDICES

### **Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)** **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Convidamos o(a) Sr(a). a participar da pesquisa de doutorado intitulada "O ensino de Língua Inglesa para crianças no Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente", sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula de Lima, RG. 44.088.4731, e sob orientação do Professor Dr. Samuel de Souza Neto, do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro.

A referida pesquisa justifica-se pela expansão do ensino de Língua Inglesa para crianças no contexto educacional brasileiro e pela falta de formação específica para que os professores formados em Letras atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, pretende-se, por meio da investigação, compreender o processo de construção de estratégias formativas de professores de Inglês para criança. Especificamente busca-se: (a) identificar as especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico dos professores de Língua Estrangeira para crianças da rede municipal de Rio Claro/SP; (b) propor estratégias formativas em colaboração com os professores especialistas que atuam nesse contexto; e (c) analisar possíveis influências da implementação de estratégias formativas no modo como os professores participantes da pesquisa percebem seu trabalho. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de entrevistas, acolhimento da pesquisadora para observação de aulas e participação em grupos focais.

As entrevistas serão previamente agendadas, em data e local de sua preferência e tem como finalidade identificar as especificidades, possibilidades e desafios dos professores de Inglês para crianças. A entrevista possui um tempo médio de duração de 1 hora, podendo variar de acordo com o andamento da mesma, e será gravada.

As observações, que têm o mesmo objetivo das entrevistas, consistem em acompanhamento, com seu consentimento, de algumas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. As observações serão registradas em caderno de campo e dispensaremos o uso de gravadores e filmadoras, a fim de interferir o mínimo possível no andamento das aulas.

Os grupos focais serão organizados juntamente com os demais professores participantes, também em data e local previamente agendados, visando a elaborar uma proposta formativa e analisar suas possíveis influências. Cada encontro terá duração média de 2 horas, podendo variar, e será gravado e/ou filmado.

Os riscos de sua participação estão relacionados ao fato do(a) senhor(a) sentir-se constrangido(a), ansioso(a) ou não à vontade ao longo das observações das aulas e participação nos grupos focais ou durante a realização da entrevista. Para diminuir esses riscos, ressalta-se que além de vossa senhoria, participará da entrevista somente o pesquisador responsável pelo estudo. Além disso, o relatório das observações e grupos focais será disponibilizado para o(a) senhor(a) ao final de cada encontro. Destaca-se, ainda, que é possível negar-se a participar tanto da entrevista como das observações das aulas, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovação ou de penalização.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhor compreensão das especificidades do trabalho dos professores de Língua Inglesa para crianças, bem como para a profissionalização desses professores. O(a) Sr(a). terá sua privacidade preservada e não terá nenhuma despesa, bem como não será remunerado(a) para participar da mesma.

Colocamo-nos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas antes e durante o curso da pesquisa e ressaltamos que o(a) Sr(a). tem liberdade para recusar-se a participar da pesquisa e para retirar seu consentimento em qualquer fase.

Se o(a) Sr(a). se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a). e outra com o pesquisador(a).

Rio Claro, \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da

pesquisa e/ou representante

legal (se for o caso)

#### **Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: O ensino de Língua Inglesa para crianças no Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente

Pesquisador Responsável: Ana Paula de Lima

Cargo/função: Professora de Língua Estrangeira Moderna

Instituição: Colégio Puríssimo Coração de Maria

Endereço: Rua 4, nº 909 ap. 112 - Centro - 13500-030 - Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 991778668 e-mail: anapl.letras@yahoo.com.br

Orientador(a): Dr. Samuel de Souza Neto

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 35264276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

#### **CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

#### **Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## Apêndice B - Primeira Proposta Formativa.

### ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

---

Prof. Dr. Samuel De Souza Neto

Profa. Ms. Ana Paula De Lima

**Ementa:** Esta proposta trata de um trabalho construtivo-colaborativo no ensino de língua inglesa para o ensino fundamental I, tendo como foco a formação continuada de professores. Neste contexto especial ênfase é dada à pesquisa como instrumento de formação, assim como de (re)construção dos saberes profissionais que fundamentam a ação do professor na escola e dos saberes docentes presentes no currículo escolar. Portanto, a partir da prática como *lócus* de formação e produção de saberes se propõe uma formação complementar para professores que atuam no ensino fundamental I a partir da análise do ensino e de uma reflexão crítica sobre a cultura docente em ação.

✓ **Objetivo Geral:**

Possibilitar aos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I formação continuada que lhes permita refletir e intervir em sua docência, a partir de um trabalho construtivo-colaborativo.

✓ **Objetivos Específicos:**

- identificar e analisar as lacunas da formação inicial dos professores de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I;
- fazer um diagnóstico coletivo dos desafios e possibilidades de reconstrução do trabalho docente no ensino de Língua Inglesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise da prática do ensino e do projeto pedagógico da escola;
- propor um trabalho construtivo-colaborativo para o desenvolvimento de estratégias que respondam aos desafios apresentados pelos professores.

**Conteúdo Programático:**

**1. A pesquisa na escola e com a escola (Mizukami / com/sobre/ professores)**

- 1.1. O trabalho construtivo-colaborativo
- 1.2. A prática como *lócus* de formação e produção de saberes

**2. Reflexão crítica: a análise do ensino e da formação profissional**

**3. Currículo**

4. A base de conhecimento no ensino de Língua Inglesa: ensino Fundamental I

- 4.1. Conhecimento dos alunos
- 4.2. Conhecimento do contexto

- 4.3. Conhecimento do conteúdo
  - 4.4. Conhecimento pedagógico
  - 4.5. Conhecimento pedagógico do conteúdo específico
5. Estratégias de ensino e avaliação

**Metodologia:**

- Leituras e discussões coletivas;
- autoetnografia e análise da prática de ensino;
- trabalho construtivo-colaborativo;
- reflexão crítica.

**Avaliação**

- avaliação diagnóstica e formativa na perspectiva do trabalho construtivo-colaborativo, bem como a elaboração de um currículo piloto para o Ensino de Inglês no Ensino Fundamental I.

**Carga Horária**

Atividade	Carga horária
Encontros presenciais	48 horas
Implementação do material didático-pedagógico produzido	48 horas
Observação da prática pedagógica	36 horas
Leitura e atividades de elaboração de material didático- pedagógico	36 horas
Replanejamento do material didático-pedagógico produzido	12 horas
Total	180h

## **Apêndice C - Roteiro para observação participante.**

Professor(a) observado (a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Número de alunos \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_

## Apêndice D - Roteiro para realização das entrevistas.

- O que significa para você ensinar inglês para crianças?
- Há diferenças em ensinar inglês no Ensino Fundamental I e em outros níveis de ensino? Quais são as principais diferenças que você encontra?
- Pensando em seu trabalho nesse contexto, o que é possível fazer para que as crianças aprendam a Língua Inglesa?
- Você enfrenta desafios para ensinar inglês para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais?
- Durante a graduação, houve alguma orientação para ensinar inglês para crianças? Se sim, qual foi a orientação?
- Quando optou por atuar nesse nível de ensino, como se preparou? Fez algum curso?
- O que você percebe como sendo as maiores necessidades dos professores de inglês para crianças?

## Apêndice E - Roteiro para observação da própria prática 1.

Professor(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_

Tema da aula:

Objetivo(s) da aula:

Na aula de hoje, foi possível...	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
desenvolver as atividades propostas no tempo de aula?			
atingir os objetivos propostos utilizando os materiais selecionados?			
valorizar o conhecimento prévio dos alunos?			
realizar atividades lúdicas envolvendo brinquedos, jogos e músicas?			
desenvolver atividades colaborativas entre os alunos?			
proporcionar condições para que os alunos compreendam a língua inglesa?			
possibilitar que os alunos desenvolvam as habilidades orais?			
propor interações condizentes com a natureza das crianças enquanto aprendizes?			
conscientizar os alunos acerca da pluralidade linguística e social?			
atender às necessidades e expectativas dos alunos?			
atingir seus objetivos?			

- Nesta aula, quais foram os maiores desafios enfrentados? Se houver mais de uma indicação, numere em ordem crescente de acordo com o grau de importância.
- escassez de material didático específico. ( )
  - tempo de aula. ( )
  - relação com o pedagogo. ( )
  - número de alunos por sala. ( )
  - falta de um currículo e de diretrizes. ( )
  - metodologia. ( )
  - outros: \_\_\_\_\_ ( )

➤ Na aula dada, a sua elaboração, desenvolvimento e finalização tiveram como base:

- a minha experiência em outros segmentos (transposição didática). ( )
- a minha própria experiência no Ensino Fundamental I. ( )
- trocas de experiências com outros colegas da área de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I. ( )
- trocas de experiências com outros colegas da área de Língua Inglesa de outros segmentos. ( )
- trocas de experiências com outros colegas de áreas diversas. ( )
- propostas de materiais didáticos. ( )
- outros: \_\_\_\_\_ ( )

Se houver mais de uma indicação, numere em ordem crescente de acordo com o grau de importância.

➤ Como você aprendeu a organizar sua aula? Se houver mais de uma indicação, numere em ordem crescente de acordo com o grau de importância.

- a) enquanto aluno na escola de educação básica. ( )
- b) enquanto aluno no curso de graduação. ( )
- c) por ocasião dos estágios supervisionados. ( )
- d) enquanto professor na Educação Básica. ( )
- e) enquanto participante em cursos de formação continuada. ( )
- f) como professor da área de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I. ( )
- g) outros: \_\_\_\_\_( )

➤ Na aula dada para o Ensino Fundamental I, qual foi a sua base de conhecimento? Se houver mais de uma indicação, numere em ordem crescente de acordo com o grau de importância.

- a) conhecimento dos alunos. ( )
- b) conhecimento da matéria/ disciplina. ( )
- c) conhecimento pedagógico. ( )
- d) conhecimento do contexto. ( )
- e) Outro: \_\_\_\_\_.( )

Na aula dada, o tempo da aula foi dividido por quais assuntos/conteúdos?

---

---

---

## Apêndice F - Atividade 1.

### ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Professor(a): \_\_\_\_\_

#### Atividade1:

Com base nas leituras, discussões e reflexões realizadas ao longo da formação, bem como em suas experiências e expectativas enquanto professor(a) de inglês para o Ensino Fundamental I, responda:

- a) O que é um currículo para o ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- b) Para que serve um currículo destinado ao ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- c) Que elementos constituem um currículo de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I na rede municipal de Rio Claro?

**Apêndice G - Atividade 2.****ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Professor(a): \_\_\_\_\_

**Atividade 2:**

Faça a leitura do texto indicado e, com base nas observações realizadas, bem como nas discussões propostas ao longo da formação, responda:

a) Como é o contexto para o qual elaboraremos o currículo?

b) Como são os alunos? Quais suas características, necessidades e expectativas com relação à aprendizagem da Língua Inglesa?

### Apêndice H - Atividade 3.

#### **ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I**

Professor(a): \_\_\_\_\_

**Atividade3:**

Com base nas leituras, discussões e reflexões realizadas ao longo da formação, bem como em suas experiências e expectativas enquanto professor(a) de inglês para crianças, que gêneros poderiam ser trabalhados no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental? Que outros conteúdos poderiam ser trabalhados juntamente com o estudo desses gêneros?

4º ano			
1º bimestre		2º bimestre	
Gênero	Conteúdos relacionados	Gênero	Conteúdos relacionados
3º bimestre		4º bimestre	
Gêneros	Conteúdos relacionados	Gêneros	Conteúdos relacionados

5º ano			
1º bimestre		2º bimestre	
Gênero	Conteúdos relacionados	Gênero	Conteúdos relacionados
3º bimestre		4º bimestre	
Gêneros	Conteúdos relacionados	Gêneros	Conteúdos relacionados

## Apêndice I - Atividade 4.

### **ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I**

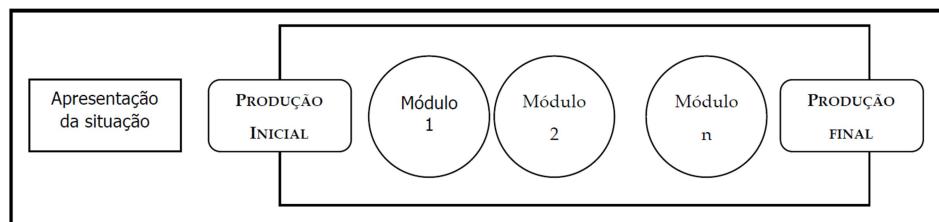
Professor(a): \_\_\_\_\_

#### **Atividade 4:**

Conversando com os demais professores, escolha um gênero pelo qual ficará responsável. Elabore uma proposta de sequência didática de acordo com a proposta apresentada (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

#### A ESTRUTURA DE BASE DE UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Esquema da seqüência didática

Para organização da Sequência Didática, estabeleça:

a) Ano: \_\_\_\_\_

b) Gênero textual: \_\_\_\_\_

c) Duração da Sequência didática: \_\_\_\_\_ /horas aula

d) Apresentação (como a proposta pode ser apresentada aos alunos?)

e) Produção inicial (como fará uma avaliação diagnóstica do que os alunos já sabem?)

f) Módulos (que conteúdos podem ser trabalhados para ajudar os alunos a produzirem o gênero?).  
Para cada módulo, você deve estabelecer:

Módulo n		
Conteúdo (o que será trabalhado?)	Objetivos (por que será trabalhado?)	Procedimentos (como será trabalhado?)
<b>Duração:</b>		
<b>Recursos:</b>		

g) Produção final (qual será o produto? Como esse produto irá circular na escola/comunidade?)

h) Como o aluno será avaliado?

**Apêndice J - Roteiro para realização do grupo focal 1.**

- O que é ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I no município de Rio Claro?
- Quais são as maiores dificuldades para ensinar Língua Inglesa nesse contexto?
- Quais são os aspectos positivos das aulas de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Que iniciativas vocês consideram que poderiam auxiliar o professor de Língua Inglesa para o Fundamental I?

**Apêndice K - Roteiro para observação da própria prática 2.**

- |    |                                           |
|----|-------------------------------------------|
| 1- | O que fiz? Descrever a aula.              |
| 2- | Por que organizei a aula dessa forma?     |
| 3- | Quais os aspectos positivos dessa aula?   |
| 4- | Que desafios enfrentei?                   |
| 5- | O que poderia melhorar nessa aula?        |
| 6- | O que foi significativo nessa observação? |

**Apêndice L - Roteiro para realização do grupo focal 2.**

- De que forma as estratégias formativas propostas influenciaram suas práticas?
- Após a implementação dessas estratégias formativas, como vocês percebem o trabalho do professor de Língua Inglesa para crianças?
- O que vocês esperam desses encontros de reunião após essa formação?

**Apêndice M - Avaliação do primeiro momento formativo.****Avaliação da formação**

**NOME:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

1. Como você avalia os momentos formativos no que se refere ao local (Secretaria da Educação) e ao horário (Segunda-feira - das 18h às 19h40) dos encontros? Justifique.
2. Avalie a sua participação nas atividades desenvolvidas ao longo dos momentos formativos (leitura e discussão dos textos, realização das atividades propostas, observação da própria prática, elaboração da Sequência Didática, sugestões de atividades, partilha de experiências, etc.)?
3. Relate pelo menos uma dificuldade que você enfrentou durante os momentos formativos.
4. A formação atendeu seus objetivos pessoais e profissionais? De que modo?
5. A formação auxiliou em sua prática? De que maneira?
7. Cite pelo menos um aspecto positivo dos momentos formativos em relação à forma como foi organizado.
8. Cite pelo menos um aspecto positivo dos momentos formativos em relação à sua formação.
9. Se pudesse mudar algo nos momentos formativos, o que mudaria?
10. Deixe uma mensagem, crítica, sugestão aos organizadores do curso.
11. Caso nós oferecêssemos outra formação, você participaria? Qual temática gostaria que abordássemos?

## **Apêndice N - Segunda Proposta Formativa.**

### **ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

---

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Profa. Ms. Ana Paula de Lima

**✓ Objetivo Geral:**

Possibilitar aos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I formação continuada que lhes permita refletir e intervir em sua docência, a partir de um trabalho construtivo-colaborativo.

**✓ Objetivos Específicos:**

- analisar as sequências didáticas elaboradas pelo grupo de professores e publicadas no livro ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Orientações para a Rede Municipal de Rio Claro - São Paulo, bem como sua implementação;
- elaborar oficinas nas quais os professores possam propor atividades a serem realizadas com os alunos e trocar experiências com os demais profissionais de sua área.

**✓ Conteúdo Programático:**

1. Sequências Didáticas.
2. Observação, análise e reflexão acerca da própria prática.
3. Estratégias de ensino e avaliação.

**✓ Metodologia:**

- Leituras e discussões coletivas;
- observação e análise da prática de ensino;
- trabalho construtivo-colaborativo;
- reflexão crítica.

**✓ Avaliação**

- avaliação diagnóstica e formativa na perspectiva do trabalho construtivo-colaborativo.

✓ **Carga Horária**

<b>Atividade</b>	<b>Carga horária</b>
Encontros presenciais	20 horas
Análise das sequências didáticas	12 horas
Elaboração das oficinas	24 horas
Observação e análise da prática pedagógica	10 horas
Reelaboração das sequências didáticas	24 horas
Total	90 horas

**Apêndice O - Roteiro para observação da própria prática 3.**

- |                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|
| 1- O que realmente eu fiz?                                               |
| 2- O que deu certo? Por que deu certo?                                   |
| 3- O que não deu certo? Por que não deu certo?                           |
| 4- O que fiz diferente do ano anterior? Por quê?                         |
| 5- O que posso fazer diferente da próxima vez que desenvolver esta aula? |

**Apêndice P - Roteiro para observação da própria prática 3 - P7.**

1. Como coordenadora, como participei das oficinas oferecidas por cada um dos professores?
  - a) Participei ativamente e demonstrei interesse pelas oficinas? Que aspectos poderia melhorar?
  - b) Incentivei os professores a realizarem um trabalho diferenciado, que leve em consideração as características das crianças, bem como os objetivos de aprendizagem? Como?
  - c) Trouxe contribuições práticas e teóricas para que eles pudessem refletir acerca das oficinas que desenvolveram? Quais?
  - d) Conseguí lidar de forma satisfatória com os problemas que os professores apresentam durante as oficinas, orientando-os e levando-os a enxergar novas possibilidades para resolver os problemas? O que preciso melhorar?
2. Como coordenadora, como avalio a importância de cada oficina para a formação dos professores de Inglês para criança do município?

### **Apêndice Q - Roteiro para elaboração do texto reflexivo.**

Durante a formação, além de analisar todas as sequências didáticas e participar das oficinas, você observou 10 horas de sua própria prática. A partir dos registros referentes às observações, escreva um texto reflexivo discutindo:

- Quais foram as principais contribuições das oficinas ministradas por você e pelos seus colegas para o trabalho que realizou em sala de aula este ano?
- Que contribuições o processo formativo (os encontros presenciais e as atividades de análise propostas pelo curso) ofereceu para sua prática em sala de aula?
- Ao ministrar a oficina, você ocupou o papel de formador. De que modo percebeu sua posição no processo formativo dos colegas? Que desafios vivenciou?
- Ao ocupar o papel de participante das oficinas, de modo geral, quais foram as maiores contribuições e do que sentiu mais falta durante esse processo?
- Quais os desafios que ainda enfrenta em sala de aula para desenvolver um trabalho significativo com os alunos?
- Quais são possíveis caminhos para resolver esses problemas de forma que o ensino de Língua Inglesa seja efetivo?
- A partir de todo trabalho desenvolvido ao longo da formação, o que você considera que é possível fazer nas aulas de Inglês para crianças?
- Quais são as suas expectativas com relação ao trabalho que realiza e o que as crianças podem aprender nas aulas de Inglês do Ensino Fundamental I?

**Apêndice R - Roteiro para realização do grupo focal 3.**

- A partir de todas as reflexões e vivências, o que vocês consideram que pode, de fato, ser feito nas aulas de inglês para crianças no contexto no qual atuam?
- Quais são os desafios específicos que vocês enfrentam para ensinar inglês no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Rio Claro/SP?
- O que vocês consideram que poderia ser feito no momento da reunião de HTPC para ajudá-los a superar as dificuldades que vocês ainda enfrentam?
- Quais são suas expectativas com relação ao ensino de inglês nos anos iniciais do EF I daqui para frente? O que vocês esperam?
- Analisando todo esse percurso desde 2016, vocês consideram que os momentos formativos contribuíram, de alguma forma, para sua formação?