PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira

O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente.

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO
2016

Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira

O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

SÃO PAULO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

MORAL-PEREIRA, Juliana de Carvalho Queiroz. O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente. São Paulo, 169 f., 2016.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de Inglês. Educação Infantil. Brincar. Formação de professores.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

ERRATA

MORAL-PEREIRA, Juliana de Carvalho Queiroz. O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente. São Paulo, 169 f., 2016.

Folha do Resumo (linhas de 1 a 6) onde se lê "O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de inglês para crianças de até 6 anos e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto de escolas regulares da educação básica. Para tanto, as perguntas norteadoras são (...)", leia-se "O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de inglês para crianças de até 6 anos e sobre sua formação acadêmica. Para tanto, as perguntas norteadoras são (...)".

Folha 20 (linhas 6 a 13), onde se lê "Esta pesquisa busca analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores de professores e de docentes (em serviço) de língua inglesa para crianças de até 6 anos em serviço e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto. Espera-se, como implicação da pesquisa, provocar reflexões sobre a formação de professores de inglês para crianças, haja vista que, no momento, há poucas pesquisas na área. Os objetivos específicos deste estudo são (...)", leia-se "Esta pesquisa foi desenvolvida na área de formação de professores que atuam no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças até 6 anos. O objetivo geral foi compreender as concepções dos professores desse segmento sobre a sua formação acadêmica. Mais especificamente, os objetivos desse estudo são: (...) e inclua-se "A partir desses objetivos, estabelecemos como perguntas norteadoras a) Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino? e b) Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?"

Folha 91 (linhas 1 a 6), onde se lê "Esta dissertação teve como proposta analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores de professores e de docentes (em serviço) de língua inglesa para crianças de até 6 anos em serviço e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto por meio das perguntas de pesquisa: (...)" leia-se "Esta dissertação teve como proposta compreender as concepções dos professores de inglês na Educação Infantil sobre a sua formação acadêmica e investigar as concepções de ensino- aprendizagem de inglês como língua adicional de professores atuantes e de formadores de professores no contexto da Educação Infantil, além de verificar se há saberes específicos que podem contribuir para a formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária. As perguntas de pesquisa foram (...)"

Folha 64 (Quadro de Conteúdos Temáticos e Pergunta de Pesquisa 2, item 2c) exclua-se a palavra "relacionadas".

Folha 86 (linha 15) exclua-se a palavra "relacionadas".

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Agradeço à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa para a realização desta pesquisa de mestrado.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Dra. Angela Themudo Lessa, por me aceitar como orientanda no meio do caminho, trazendo perspectivas para uma nova pesquisa e ajudando-me a enxergar o caminho acadêmico como lugar de mudança.

À professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por aceitar fazer parte da banca de defesa e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, trazendo uma nova perspectiva para esta pesquisa.

Ao professor Dr. Adolpho Tanzi Neto, por aceitar fazer parte do exame de qualificação e apresentar-me novos caminhos para o estudo por meio de suas ricas contribuições.

Ao meu marido, Elisio, por tanto amor, carinho e dedicação. Companheiro de todas as horas, amigo, conselheiro, meu amor de sempre para sempre. Obrigada por todo o apoio, compreensão, por cuidar de mim e de nós. Nada seria possível sem o seu amparo. Em tudo, muito obrigada por ser meu maior incentivador e dono das palavras certas!

Aos meus pais, Elaine e Rubinho, por tudo, desde sempre. Por todo o amor, paciência, ensinamentos. Agradeço por sempre nos incentivarem a buscar nosso contentamento, por compreenderem as minhas escolhas e vontades sem questioná-las, por fazerem 'das tripas, coração'. Obrigada por acompanharem cada passo, torcendo para que os aprendizados dessem os mais belos frutos e doessem muito pouco.

Aos meus irmãos, Victor e Gabriela, por dividirem as delícias e angústias da infância comigo, por sempre caminharmos juntos, aprendendo, buscando respostas e vibrando com as conquistas uns dos outros. Obrigada por serem meus cobaias desde sempre e por me darem a oportunidade de criar e recriar meu papel de irmã mais velha. Ao lado de vocês aprendi e aprendo muito!

À minha querida avó, Neusa, a quem tantas vezes prometi que terminaria esta dissertação para começar a pensar em outros caminhos. Obrigada por se manter forte, pelo carinho desde sempre, pela paciência em esperar, por torcer por cada um de nós!

Aos meus padrinhos, Beto e Ligia, pelo incentivo desde a infância e, em especial, desde o início de minha jornada como professora. Obrigada pelos conselhos sempre carinhosos a respeito dos inúmeros caminhos que podemos tornar possíveis. À madrinha Ligia, agradeço também pela acolhida, pelas conversas e assistência nos momentos de angústia. Que eu possa ser o mesmo para a pequena Beatriz, minha afilhada!

Aos meus sogros, Armando e Ivone, pela compreensão e imensa hospitalidade desde sempre e, principalmente, neste período. Obrigada por todo o carinho com que sempre me receberam.

À Teacher Marta, que me abriu as portas da escola regular e muito me ajudou a entender esse universo. Quem sabe um dia eu não possa tentar retribuir todos os ensinamentos com o mesmo carinho em uma classe com os pequenos Raul e Joana!

À Bete, por fazer parte da minha trajetória em diversos momentos e nos mais variados papeis. Agradeço por me proporcionar a primeira oportunidade de atuar em sala de

aula com crianças, pelas tutorias sempre significativas, por suscitar momentos de reflexão, pela amizade. Que em minha trajetória eu sempre carregue o mesmo brilho no olhar que você carrega!

À Lilian, por me acompanhar de perto e ajudar no início um capítulo importantíssimo em minha vida, apresentando-me uma experiência que guardarei para sempre com muito carinho na memória. Aqueles anos servem como exemplo para mim até hoje. Para sempre guardarei o livro cuja dedicatória diz: “If you can fly, then soar!”

À Tatiana, minha querida amiga-madrinha, por todos esses anos de amizade, por acompanhar cada passo e vibrar com cada conquista, por ouvir minhas angústias, por dividir bons momentos, por apoiar-me em todas as minhas decisões. São inúmeros os agradecimentos que devo a você, mas limito-me aqui a dizer que prezo muito por essa amizade e desejo que possamos continuar a caminhar sempre juntas!

À Camila Dias, amiga de LAEL, que, mesmo que talvez não saiba, muito auxiliou para que eu pudesse começar esta pesquisa. Obrigada pelas dicas, pelo carinho, pela torcida!

À Vanessa, querida amiga, pela amizade e por entender minhas angustias e distância. E, como não poderia deixar de ser, às meninas Gabriela, Giovanna, Rafaela e Maria Eduarda, por, junto com Vanessa, tantas vezes ouvirem falar dessa fase e compreenderem meu momento.

À Camila, Debora e Adriana, pela amizade e pelo entendimento das minhas escolhas, da minha maneira de encarar a vida.

Às amigas Elaine, Patrícia, Silvia, que em tão pouco tempo desempenharam papel importante para que eu seguisse numa nova jornada, aconselhando e apoiando-me tantas vezes quanto foi necessário.

À Marília, por toda a compreensão neste período e por oportuniza a realização de um sonho, além de permitir que eu estivesse novamente ao lado de crianças em uma sala de aula.

À Mônica, pelo companheirismo nessa vida de mestrandas do LAEL, por todas as dicas e lembretes e pela presença constante, mesmo que virtual. Que nossos caminhos continuem se cruzando!

À Maria Lúcia, pela ajuda de sempre com todos os detalhes dessa vida acadêmica e pela paciência com que me atendeu durante esse período.

Às participantes dessa pesquisa, pelo interesse em participar deste estudo e dividirem comigo as suas percepções de forma tão generosa.

MORAL-PEREIRA, J. C. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil:** considerações sobre formação e prática docente. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2016.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de inglês para crianças de até 6 anos e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto de escolas regulares da educação básica. Para tanto, as perguntas norteadoras são: a) Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino? e b) Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto? A importância da realização deste estudo está na carência de trabalhos acadêmicos que tratem de aspectos imprescindíveis à formação de profissionais da educação que atuem em séries da Educação Infantil, englobando aspectos teórico-metodológicos relacionados tanto à faixa etária quanto ao ensino de língua inglesa. Esta pesquisa tem sua fundamentação teórica apoiada nos aspectos de ensino-aprendizado de língua inglesa para crianças (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; CAMERON, 2005; BROWN, 2001; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992), nos documentos oficiais brasileiros elaborados pelo Ministério da Educação que fazem referência à Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016) e em conceitos relevantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1934/2007, 1934/2008). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (STAKE, 2011; MINAYO, 2008; TRIVIÑOS, 1987) e a análise por meio de conteúdos temáticos (BRONKCART, 1999/2007). Obtivemos como resultado a necessidade de propostas de formação de professores de inglês alicerçadas no brincar vygotskiano para de fato proporcionar o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Inglês. Educação Infantil. Brincar. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the conceptions about the teaching-learning process of teacher educators and teachers of English to children up to 6 years old and examine if they see gaps in the academic education that needs to be filled so that the teacher is able to perform in a satisfactory way in basic education regular schools. For this purpose, the leading questions were: a) What are the English as additional language teaching-learning conceptions by teacher educators and preschool English teachers in schools of the private sector? and b) Are there specific knowledge that may contribute to the performance of these teachers? This study is relevant due the lack of academic researches about indispensable issues to the education of preschool teachers, including methodology and theoretical aspects related to the age and English language teaching. This research has its theoretical background based on very young learners English teaching (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; CAMERON, 2005; BROWN, 2001; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992), in Brazilian documents with respect to preschool Infantil (BRASIL, 1998a, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016) and relevant concepts concerning the teaching-learning process in the Sociocultural Theory (VIGOTSKI, 1934/2007). The investigated data includes semi-structures interviews (STAKE, 2011; MINAYO, 2008; TRIVIÑOS, 1987), that were analyzed though theme content (BRONKCART, 1999/2007). Results reveal the necessity of teacher education programs that are anchored in the vygotskian perspective of play in order to facilitate child development

Keywords: Teaching-learning English. Preschool. Play. Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
FPE	Funções psicológicas elementares
FPS	Funções psicológicas superiores
L1	Língua materna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretarias de Educação Básica
TPR	*Total Physical Response*
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Entrevista semi-estruturada – Formadoras de professores de inglês ..	100
ANEXO B	Entrevista semi-estruturada – Professores de inglês	101
ANEXO C	Transcrição de Entrevista – Participante Ana	102
ANEXO D	Transcrição de Entrevista – Participante Beatriz	111
ANEXO E	Transcrição de Entrevista – Participante Clara	128
ANEXO F	Transcrição de Entrevista – Participante Daniela	134
ANEXO G	Transcrição de Entrevista – Participante Elisa	148
ANEXO H	Transcrição de Entrevista – Participante Flávia	156
ANEXO I	Transcrição de Entrevista – Participante Giulia	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
1.1 Ensino de inglês no Brasil e os documentos oficiais 22
1.2 A criança muito pequena e o processo de ensino-aprendizagem de inglês ... 33
1.3 A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) 41
1.3.1 Aprendizagem e desenvolvimento da criança 44
1.3.2 O brincar na perspectiva da TSHC 48
2 METODOLOGIA DE PESQUISA 53
2.1 A pesquisa qualitativa 53
2.2 Contexto da Pesquisa 54
2.3 Participantes: formadoras e as professoras de inglês para crianças 56
2.4 Instrumento e Coleta de dados: as entrevistas 60
2.5 Procedimento de análise e interpretação dos dados 61
2.5.1 Categorias de análise: os conteúdos temáticos 64
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 65
3.1 As concepções de ensino-aprendizagem de formadoras e professoras 66
3.2 Os saberes que auxiliam a prática docente 78
CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 94
ANEXOS 99

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês tem ganhado cada vez mais espaço nas séries da Educação Infantil nas escolas da rede particular da cidade de São Paulo. Apesar de a oferta existir há anos em muitas instituições, algumas delas ainda estão implementando a inserção dessa língua em suas matrizes curriculares nas salas de aula de crianças de até 6 anos. Ainda não há legislação específica voltada especificamente a esse componente curricular no currículo da Educação Infantil, tampouco cursos de graduação que sejam dedicados ao ensino de línguas para essa faixa etária. Dessa forma, há estabelecimentos de ensino que admitem profissionais de diversas áreas para atuar como docentes no contexto, podendo ou não serem capacitados linguisticamente para tal, bem como tendo ou não conhecimento das especificidades da faixa etária no que concerne o ensino-aprendizado.

Observações e questionamentos sobre a formação de professores de inglês como língua adicional[1] que atuam com crianças muito pequenas[2] surgiram a partir de minha vivência pessoal como professora. Quando estudante do curso de licenciatura em Letras com habilitação em inglês na PUC-SP, comecei a atuar como instrutora de inglês para adultos em um instituto de idiomas de uma rede de franquias, onde os manuais de ensino descreviam os passos que o professor deveria seguir em cada aula, sem a necessidade (ou, até, havendo a impossibilidade) de mudar qualquer coisa. Apesar de haver diferenciação no conteúdo dos livros didáticos de acordo com a faixa etária dos estudantes, a metodologia permanecia sempre idêntica.

Posteriormente, ainda estudante de Letras, tive a oportunidade de atuar em outra escola de idiomas, porém com crianças ainda não alfabetizadas em sua língua (doravante, L1). Foi um grande desafio, pois, ao me deparar com crianças de 3 anos na primeira aula do semestre, percebi que a experiência anterior não acrescentava muito a esse novo contexto e aquilo que havia cursado na graduação até aquele momento não ajudaria para essa atuação. A saída encontrada foi apoiar-me em

[1] A escolha por esse termo será justificada ainda na Introdução, em momento oportuno.

[2] A literatura da área apresenta termos em inglês como “very young learners” e “toddlers” para designar a faixa etária. Seguiremos com ‘crianças muito pequenas’ por nos identificarmos com a expressão para designar crianças de até 5 anos e 11 meses.

colegas mais experientes com essa faixa etária, bem como na coordenação e direção da instituição, além de buscar publicações e materiais didáticos voltados ao ensino para essa faixa etária.

A licenciatura em Letras Inglês, pude constatar, ajudou-me na aquisição de conhecimentos básicos para a atuação em salas de aula do segundo ciclo do Ensino Fundamental (a partir do 6º Ano) e Ensino Médio. Porém, o mesmo não aconteceu com relação às turmas de Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Ironicamente, meus caminhos foram traçados primeiramente com crianças de 2 a 5 anos, para depois surgirem as oportunidades de atuação em salas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para mim, o ensino de inglês para crianças muito pequenas envolvia muito mais do que eu teria visto na licenciatura em Letras, pois pensava não ter encontrado ali algo que pudesse fundamentar minha prática nesse contexto. Dessa forma, buscando bases para atuar da melhor forma como professora de inglês em classes com crianças de até 10 anos, busquei cursos variados de formação continuada e leituras especializadas na faixa etária, chegando, inclusive, a cursar uma segunda graduação, dessa vez em Pedagogia.

Percebendo que o caminho que percorri também é vivenciado por outros colegas de profissão, surgiu a necessidade pessoal de buscar entender se esta trajetória poderia ter sido diferente caso estivesse embasada em outros conhecimentos para uma atuação mais fundamentada e, se sim, quais seriam eles. Tais inquietações levaram-me a desenvolver esta pesquisa sobre o ensino de inglês na Educação Infantil.

Considerando os avanços de pesquisas em Linguística Aplicada e as reflexões suscitadas a partir delas, optei pelo termo “língua adicional” para tratar do ensino de inglês nesta dissertação em detrimento às expressões “língua estrangeira” ou “segunda língua”[3], amplamente utilizadas em pesquisas ou publicações na área até os dias de hoje, por concordarmos com Garcez e Schlatter (2009) ao afirmarem que

> essas línguas [espanhol e inglês] fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e

[3] Cada um desses termos tem especificidades quanto ao contexto de uso, porém não será objetivo desta pesquisa tratar delas. Assim, esta dissertação apresentará a expressão “língua adicional” para designar o ensino de inglês.

> os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (GARCEZ; SCHLATTER, 2009, p. 128)

Ainda sobre o tema, Leffa e Irala (2014) discutem que o ensino de uma língua adicional considera a aprendizagem a partir da língua já conhecida pelo sujeito, trazendo para o seu contexto aqueles temas que fazem sentido para ele, dando importância para seus interesses e "não para servir aos interesses de outros países" (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33). No que concerne o processo de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil, foco desta pesquisa, é necessário lembrar que as crianças da atualidade nasceram em uma sociedade globalizada, onde o acesso à informação é facilitado por meio da tecnologia digital e a necessidade de fazer uso dessas tecnologias nas diversas esferas de interação social será cada vez mais importante (ou, até, essencial). Dessa forma, esses pequenos aprendizes devem contar com a instrução em línguas adicionais para tal e entendemos que o melhor é adequar o processo de ensino-aprendizado às necessidades dos sujeitos em cada momento de suas vidas.

Portanto, este estudo corrobora com a visão de língua adicional destes autores citados e, por isso, adotará o termo. Porém, quando se tratar de citação de outros trabalhos, documentos oficiais ou frases ditas pelos participantes da pesquisa, por exemplo, assumiremos as expressões "língua estrangeira" e "segunda língua" (ou outras que possam surgir) como válidas e dotadas de sentido similar à expressão "língua adicional".

Para a realização desse estudo, a Linguística Aplicada foi escolhida. Esse campo estuda as questões de linguagem do homem e é definida por Rajagopalan (2011) como a área do conhecimento que se preocupa em "pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana". Ele acrescenta, ainda, que não deve haver "(...) uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas" (RAJAGOPALAN, 2011, p. 76). Para atender a essas questões chamadas de 'circunstâncias' pelo autor, serve-se da Linguística Aplicada, pois ela permite o diálogo entre teorias permeadas pelas ciências sociais e humanidades, definida por Moita Lopes (2006, p. 14) como uma "LA mestiça (...) de natureza interdisciplinar/transdisciplinar". No que se refere à esta pesquisa, seu objetivo é analisar a linguagem produzida por professores e formadoras de professores de inglês para a Educação Infantil tendo como referencial teórico para a interpretação e

análise dessas falas a questão vygotskiana da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Portanto, é pertinente sua inserção na linha de pesquisa Linguagem e Educação do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem por tratar-se de um estudo interdisciplinar, que busca apoiar-se na psicologia, educação e linguagem para problematizar as questões da formação e prática docente no contexto especificado. Dentro desta mesma linha de pesquisa, o presente estudo desenvolve-se no grupo de pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais - ILCAE, que trata das questões de ensino-aprendizagem como forma de participação em todas as atividades sociais letradas, focando a linguagem no contexto de formação de professores para atuação com crianças.

Não constam nos documentos oficiais brasileiros[4] orientações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil, abrindo-se a possibilidade para que escolas que atendem a esse público contratem profissionais sem habilitação específica para darem aulas dos componentes tidos como a parte diversificada do currículo, incluindo as línguas adicionais. Em alguns casos, o fato de serem conhecedores da língua inglesa (sem a necessidade de fluência) pode colocá-los em potencial posição de professores nos níveis de Educação infantil e Ensino Fundamental I dentro da escola regular, dependendo da aceitação do supervisor de ensino da região de cada instituição.

Para entender como se encontra o cenário atual desta pesquisa, busquei trabalhos anteriores que tenham temáticas similares, como a formação de professores para atuação com crianças e o processo de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil. A seguir, tratarei dessas pesquisas, correlacionando-as com esta dissertação.

A formação de professores de inglês para a atuação com crianças, especificamente, é assunto de considerável número de pesquisas. Algumas demonstram que a formação inicial desses docentes para atuar em salas do Ensino Fundamental I não é suficiente (SANTOS, 2009; RAMPIM, 2010; ORNELLAS, 2010; ORIGE, 2010; GUEDES, 2013), sendo importante que se inclua disciplinas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças de 6 a 10 anos em cursos de graduação em Letras ou, ainda, que sejam elaborados cursos de formação continuada para suprir a necessidade de se ter esse conhecimento (SILVA, 2013).

[4] Foram considerados os documentos produzidos e disponibilizados até o término de elaboração desta dissertação.

Tratando de um contexto mais abrangente, que envolve desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, Silveira (2013) também chega a uma conclusão parecida com os estudos mencionados, pois verifica que a formação inicial para essa atuação precisa ser coerente com a demanda das instituições no que concerne o ensino de língua inglesa.

Não há aqui a intenção de citar todos os resultados das pesquisas realizadas no contexto mencionado, mas aquelas que trouxeram importante contribuição para esta dissertação serão brevemente apresentadas. É o caso da dissertação de Pavani (2009), que aborda o processo de ensino-aprendizagem de inglês por crianças em uma escola estadual de Tempo Integral no interior de São Paulo com alunos de 1º Ano do Ensino Fundamental. A autora investiga a construção de conhecimentos em língua estrangeira por meio de ações didáticas envolvendo contos de fadas. Embasada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, verifica-se que a construção de novos conhecimentos se dá por meio do conhecimento prévio do estudante. Pavani considera que "contar histórias é um ato de brincar" (PAVANI, 2009, p. 27) e conclui que este é um instrumento importante para promover a construção de conhecimento mediado pela linguagem, destacando a relevância de as crianças já estarem habituadas ao gênero textual em sua língua materna para que essa construção ocorra. No mesmo passo, a dissertação elaborada por Dellova (2009) aborda o lúdico no ensino de inglês para crianças de 9 a 11 anos em um instituto de idiomas. Com aporte teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a autora demonstra que a introdução de tarefas lúdicas em suas aulas teve papel importante na organização de um espaço onde o conhecimento pode ser construído de maneira colaborativa, aumentando, inclusive, a participação oral dos estudantes nas atividades.

Já a dissertação de Garcia (2011), cujo estudo envolve duas escolas de currículo bilíngue e uma de currículo brasileiro, teve o objetivo de identificar o discurso de coordenadores e documentos educacionais a respeito da aprendizagem de inglês enfocando a Educação Infantil. Uma das conclusões apresentadas pela pesquisadora é a de que, muitas vezes, a oferta do inglês para a faixa etária em questão não demonstra preocupação com o aspecto pedagógico e que o ensino para crianças a partir de 2 anos, se realizado de maneira apropriada, pode auxiliar "na percepção da existência de modos diversos de expressão e de práticas culturais,

o que, de uma perspectiva otimista, pode vir a criar adultos mais tolerantes à diferença" (GARCIA, 2011, p. 139).

Leonhardt-Borges (2015), tratando do ensino de alemão como língua adicional na Educação Infantil na região de Porto Alegre, discute que

> o ensino de línguas para crianças precisa ser analisado e desenvolvido, afinal envolve, além dos conhecimentos e habilidades do professor de línguas, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil geralmente abordados somente nos cursos de pedagogia e não nos cursos de Letras. (LEONHARDT-BORGES, 2015, p. 17)

Uma das conclusões da pesquisadora é que não há incentivo por parte das instituições de ensino para que o professor de línguas da Educação Infantil busque formação complementar. Além disso, a autora afirma que, apesar de as professoras participantes do estudo terem formações variadas e não voltadas ao ensino de línguas para crianças de até 6 anos, o interesse delas em elaborar aulas que considerem apropriadas auxiliou para que construíssem conhecimento a partir de suas práticas, revelando que uma formação desenvolvida especificamente para o ensino de línguas para a Educação Infantil poderia trazer resultados ainda melhores.

Embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a pesquisa desenvolvida por MALTA (2015) foi realizada com crianças de 2 a 4 anos de idade Centro de Educação Infantil conveniado à prefeitura de São Paulo. Discutindo o brincar em sala de aula pela perspectiva vygotskiana e a partir de atividades sociais, a autora demonstra que o brincar performático proposto nas ações didáticas com as crianças pequenas permitiu a criação de um contexto onde os estudantes vivenciaram "experiências socioculturais em um contexto próximo a vida real" (MALTA, 2015, p. 212), proporcionando um maior comprometimento com as atividades por parte dos estudantes, pois tiveram autonomia para interagir com colegas e professoras e para se expressar por meio de diferentes linguagens.

Como vimos, cresce o número de dissertações e teses tratando do ensino de inglês em escolas de Educação Infantil, e em especial em contextos bilíngues, mas ainda é limitada a quantidade de estudos que investigam escolas regulares de currículo monolíngue ou brasileiro, como é o caso desta dissertação. O breve panorama que apresentamos indica a necessidade de formação específica para os

professores a fim de contemplar um ensino de inglês adequado às crianças de até 6 anos. Dessa forma, justifica-se a importância da realização dessa pesquisa para a comunidade acadêmica e para aqueles que se preocupam com a formação de professores de inglês como língua adicional especificamente para as séries da Educação Infantil.

Esta pesquisa busca analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores de professores e de docentes (em serviço) de língua inglesa para crianças de até 6 anos em serviço e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto. Espera-se, como implicação da pesquisa, provocar reflexões sobre a formação de professores de inglês para crianças, haja vista que, no momento, há poucas pesquisas na área. Os objetivos específicos deste estudo são: a) investigar as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de professores atuantes e de formadores de professores no contexto da Educação Infantil; b) verificar se há saberes específicos que podem contribuir para a formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

Para viabilizar este estudo, foram realizadas entrevistas com formadores e professores de inglês atuantes no contexto da Educação Infantil em escolas regulares de educação básica em São Paulo, com o intuito de observar suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizado da língua inglesa para crianças de até 6 anos. A análise dos dados foi realizada a partir dos documentos oficiais brasileiros elaborados pelo Ministério da Educação que fazem referência à Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016), teorias de ensino-aprendizado de língua inglesa para crianças (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; CAMERON, 2005; BROWN, 2001; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992) e conceitos relevantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1934/2007).

Esta pesquisa se organiza da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta as teorias norteadoras do estudo, considerando primeiramente as teorias de ensino de inglês para criança e, em seguida, os documentos oficiais brasileiros que tratam da questão da Educação Infantil, sendo finalizada com aspectos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural. O segundo capítulo traz os procedimentos metodológicos deste estudo, englobando tipo de pesquisa, seu contexto, participantes, além do

instrumento de coleta de dados e procedimento de análise. O Capítulo 3 analisa e discute os dados coletados com o embasamento das teorias presentes na fundamentação. E, por fim, a última parte desta dissertação trará considerações e reflexões da pesquisadora a respeito do estudo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo dedica-se às teorias que embasam a análise e discussão dos dados coletados por serem consideradas relevantes para a busca de respostas para as perguntas propostas por esta pesquisa, a saber a) quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores da língua que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?; e b) há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?

A seguir, examinarei os documentos oficiais brasileiros elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação que tratam da Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016). Em seguida, trataremos da questão do ensino de língua inglesa para crianças de até 6 anos que sejam falantes de outras línguas. Posteriormente, será abordada a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1934/2000, 1934/2007, 1934/2008) para discorrer acerca do processo de ensino-aprendizagem de crianças.

1.1 Ensino de inglês no Brasil e os documentos oficiais

Para melhor compreender os caminhos percorridos no ensino de inglês nas escolas regulares no Brasil e entender onde nos encontramos nos dias de hoje, um breve histórico do tema se faz necessário e se apresenta a seguir, anteriormente à discussão sobre os documentos oficiais brasileiros a respeito do mesmo assunto.

A história do ensino de inglês no Brasil se desdobra desde o século XIV. As cadeiras de inglês e francês foram criadas no Brasil em 1809, quando o príncipe Regente de Portugal D. João VI assinou um decreto que previa o ensino dessas línguas em instituições públicas de ensino secundário. O intuito era possibilitar maior grau de instrução e, assim, auxiliar no desenvolvimento do comércio estrangeiro, pois os portos nacionais haviam sido abertos para tal em 1808. Em 1837, com a fundação do Colégio de Pedro II, mantido pelo governo para que fosse exemplo aos demais colégios, a língua inglesa passava a configurar o currículo oficial das escolas secundárias do país, ao lado do latim, grego e francês (OLIVEIRA, 1999).

Durante muitos anos o ensino das línguas modernas inglês e francês oscilou entre ganhar e perder espaço conforme aconteciam as reformas na educação brasileira, competindo com o status das línguas clássicas e também com outras línguas modernas, como o alemão e o italiano, por exemplo. Ao mesmo tempo surgiam discussões acerca de métodos e carga horária para os estudos dessas línguas. Uma reforma de notável importância foi a do Ministro Benjamin Constant que, em 1890, exclui o ensino do inglês e do alemão dos currículos obrigatórios do Colégio de Pedro II, renomeado por ele de "Ginásio Nacional", tornando essas línguas como opcionais aos estudantes (OLIVEIRA, 1999).

Após sucessivas alterações no sistema de ensino brasileiro, houve, em 1942, uma alteração que diminuía em um ano a carga horária total do ensino básico, levando à equiparação entre as horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras (anteriormente maior) e ao ensino das ciências. Assim, o primeiro ciclo da educação básica, o "ginásio", passou a ter quatro anos, e o segundo ciclo, onde os estudantes optavam por cursar o "clássico" ou o "científico", durava três anos

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB), o ensino brasileiro passou a adotar as denominações de 1º e 2º graus, abandonando o ginásio e científico. Essa lei também determinava que o ensino de língua estrangeira moderna devia ocorrer parcialmente no 1º grau. A publicação de uma nova versão da LDB, em 1971, trouxe uma proposta de carga horária reduzida e o ensino facultativo da língua estrangeira moderna. A redução de 1 ano no total da escolaridade básica oferecida anteriormente e o aspecto opcional do ensino de língua estrangeira levaram muitas instituições a extinguir o ensino desse componente no 1º grau e reduzir sua carga horária no 2º (NOGUEIRA, 2007).

Em um passado mais recente, a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996), em 20 de dezembro de 1996, passou a garantir (até os dias de hoje) a oferta de ensino de pelo menos uma língua estrangeira nas escolas de educação básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental[5]. A escolha dessa língua, conforme sugere a própria Lei, deve ser feita de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

[5] A Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 determina que o Ensino Fundamental passe a ter 9 anos. Assim, a Resolução CNE/CEB n° 3/2005 recomenda a alteração da nomenclatura das series desse segmento, alterando-se, por exemplo, o título "1ª Série" para "2º Ano", e assim por diante, até que chegue ao 9º Ano. Portanto, esta pesquisa adota a nova nomenclatura, salvo em citações diretas de documentos anteriores a essa Resolução.

Atualmente observa-se a crescente oferta do ensino de língua inglesa, seja em institutos de idiomas, escolas particulares ou em situações menos formais (aulas particulares, por exemplo) para todas as idades. Nas escolas privadas, foco desta pesquisa, percebe-se uma tendência de que se inclua o ensino da língua também nas turmas de Educação Infantil, o que antigamente era incomum. Mas, por que o inglês caracteriza essa necessidade da comunidade escolar citada anteriormente? Nogueira (2007) e Teles (2014) apontam em suas dissertações de mestrado dois momentos que podem ter colaborado com a expansão do ensino de inglês como língua estrangeira, mesmo que em momentos históricos diferentes: a importância do Império Britânico para o mundo entre os séculos XIX e XX, e a influência política e econômica exercida pelos Estados Unidos no cenário mundial após a Segunda Guerra. Para Teles (2014, p. 25), "a exportação dos bens culturais desse país [EUA] como entretenimento de modo geral (...), além dos avanços tecnológicos, a língua inglesa passou a figurar no cenário mundial como referência".

Há alguns anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, em junto com as Secretarias de Educação Básica (SEB) dedicadas a cada ciclo, elabora e disponibiliza documentos que buscam auxiliar as instituições públicas e privadas de ensino do país, norteando-as acerca do processo de aprendizagem dos alunos das diferentes faixas etárias, além de tratar dos diversos componentes curriculares e seus conteúdos básicos e das necessidades em geral para propiciar o desenvolvimento nos mais variados ciclos e contextos pelo país.

Sendo a oferta de ensino da língua estrangeira, conforme consta na LDB, obrigatória apenas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º Ano), não se apresentam documentos dedicados à Educação Infantil que tratem deste componente curricular. Assim, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ou PCN, tenham sido elaborados especificamente para as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio (que não são foco desta dissertação), entendo que seja conveniente trazer uma discussão apresentada na introdução do documento, onde afirma-se que

> a prática de todo professor (...) sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papeis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. (BRASIL, 1997, p. 30).

Mesmo que o excerto citado esteja voltado a outros ciclos da educação básica, entendo que o exposto não se aplica somente a um grupo de professores, podendo, portanto, ser transposta ao professor de Educação Infantil. Compreendo que o docente aja de acordo com suas concepções pessoais de ensino e aprendizagem e que nem sempre elas estão adequadas à etapa de ensino na qual este profissional está atuando, daí a importância da investigação que este estudo se propõe a fazer. O docente precisa estar ciente de quem é o estudante que vai encontrar em sala de aula e quais são as suas possibilidades de desenvolvimento, necessidades e, até, preferências.

O volume dos PCN que é dedicado ao segundo e terceiro ciclos da educação básica (6º a 9º Anos), também traz uma contribuição para esta pesquisa quando apresenta a língua estrangeira como uma "possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão" (BRASIL, 1998b, p. 63), sugerindo que ela esteja ligada aos temas transversais e, dessa forma, permitindo a compreensão das mais variadas experiências humanas. Para isso, penso que não deveria haver 'idade específica'. Considero que seja uma visão pertinente não apenas aos alunos do 6º Ano em diante, mas para todos os ciclos da educação, incluindo a Educação Infantil. Acrescentaria a isso uma perspectiva de Moita Lopes (2008) por meio da ótica da Linguística Aplicada, quando o autor afirma que o inglês é "uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes" (MOITA LOPES, 2008, p. 318). Novamente, não percebo que haja uma idade específica para que se possa começar a ter acesso à informação em um contexto em que o acesso às línguas não se faz apenas por meio de viagens ao exterior, por exemplo, mas, sim, está presente na rotina em forma de jogos e nas mensagens passadas por meio dos meios de comunicação em geral, por exemplo.

A partir da perspectiva desta pesquisa, é importante verificar as concepções sobre quem é a crianças, quem são os professores e o que se entende pelo processo de ensino-aprendizagem apresentadas nos documentos que têm relação com o ciclo da Educação Infantil. Dessa forma, buscamos essas noções nos documentos dedicados ao ciclo em questão. A seguir, citaremos quais são eles e com que objetivos foram elaborados.

- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), ou DCNEB, têm como objetivo "atender às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos" (BRASIL, 2013, p. 5), trazendo uma visão do que deve ser comum às instituições da educação básica de maneira geral e auxiliando as escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos e demais documentos norteadores, provendo uma educação de qualidade para a sociedade atual. A necessidade de revisão das políticas públicas da educação levou à reformulação das diretrizes anteriormente publicadas. A elaboração deste novo texto foi realizada em conjunto pelo Conselho Nacional de Educação, sistemas de ensino, órgãos educacionais e a sociedade civil em consonância com a realidade da educação brasileira nos dias atuais e segundo as percepções desses representantes (BRASIL, 2013). A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito aos cidadãos brasileiros compreendidos entre quatro e dezessete anos de idade contribuíram para que se exigisse um novo olhar para as DCNEB.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), ou DCNEI, contém os aspectos que se consideram relevantes para a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.
- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), ou RCNEI, é um dos documentos constituintes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem a intenção de ser um guia para os professores, buscando auxiliar o processo de ensino e aprendizado, considerando a diversidade presente na sociedade do país (BRASIL, 1998a). Ele demonstra preocupação com a oferta da Educação Infantil pelo Estado de forma gratuita, como consta na Constituição Federal de 1988, e discute a melhor maneira de fazê-lo respeitando as singularidades das crianças e promovendo "as condições necessárias para o exercício da cidadania" (Brasil, 2013, p. 13).
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[6] objetiva "orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização" (BRASIL, 2016, p. 24). A

[6] No momento de elaboração desta dissertação, a BNCC estava em sua segunda versão, disponibilizada em abril de 2016. Sua primeira versão foi publicada em setembro de 2015 para que a comunidade envolvida na área da educação pudesse discuti-la e, posteriormente, fosse elaborada a versão completa. A segunda versão revisada ainda é considerada um texto preliminar.

BNCC deverá embasar a escrita de projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino brasileiras de modo que os conhecimentos disponibilizados aos estudantes sejam comuns em todas as escolas do país.

- O documento "Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica" (BRASIL, 2012) tem o objetivo de orientar docentes de crianças de até 3 anos e 11 meses, atendidas pelas creches, quanto ao uso de brinquedos nas instituições de ensino. O texto busca priorizar as creches porque considera que as crianças menores de 4 anos "historicamente, foram excluídas do sistema público de educação" (BRASIL, 2012, p. 10).

Tendo exposto os documentos que oportunamente servirão como base para a análise dos dados coletados, passaremos agora às concepções por eles apresentadas e que serão relevantes para esta dissertação.

A Educação Infantil é constituída por creches, frequentadas por crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e pré-escolas, com a participação de crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2013). Conforme consta nas DCNEB (2013), este segmento da educação formal "(...) tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, 2013, p. 36). Para isso, o texto da BNCC (BRASIL, 2016) busca assegurar os direitos da Educação Infantil, a saber: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se" (BRASIL, 2016, p. 44).

Para que se possa pensar nos direitos do estudante da Educação Infantil, entendo ser importante verificar quais são as concepções de criança trazidas pelos documentos. As DCNEI (BRASIL, 2010), por exemplo, apresentam a criança como

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Este documento defende que, por meio dessas interações, a criança constrói conhecimento e aprende "práticas linguísticas e culturais de seu entorno" (BRASIL, 2016, p. 54). Isso parece remeter a Vygotsky (1934/2007), quando o autor afirma

que o homem é um ser social e que se desenvolve por meio das interações que estabelece com o outro. Seguindo o mesmo fundamento da importância das interações com outros, a BNCC (BRASIL, 2016) considera que as práticas sociais são aprendidas pelas crianças por meio de sua participação ativa na rotina das instituições que frequentam e aponta que, por meio das diversas práticas sociais e interações, ela passa a "compreender o que está ao seu redor, além de brincar como possibilidade de construir cultura" (BRASIL, 2016, p. 56).

Sobre os variados contextos em que as crianças brasileiras se inserem, o RCNEI (BRASIL, 1998a) discute que há desde ambientes de condições precárias (algumas vezes, até com abusos) até atmosferas onde todos os cuidados necessários se fazem presentes por intermédio de adultos ao seu redor, refletindo, portanto as condições de desigualdade social presentes no país. Segundo o RCNEI, a criança

> (...) faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998a, p. 21)

Essa criança retratada pelo RCNEI deve ser percebida, assim como já exposto pelo BNCC (BRASIL, 2016), como um sujeito que se desenvolve e constrói conhecimento por meio das interações e de acordo com as circunstâncias de sua vida. Por isso, considero importante que o professor esteja atento e seja sensível às diferenças culturais presentes na sociedade e que podem refletir o público dentro de sua(s) sala(s) de aula, acolhendo seus alunos e proporcionando o contato com linguagens que possibilitem a eles agir nos diferentes grupos por onde transitem, incentivando-os a respeitar a pluralidade e instigando a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

A respeito dos objetivos da Educação Infantil, anteriormente as instituições dedicadas a essa faixa etária visavam o 'cuidar' e o 'brincar', adotando uma perspectiva voltada mais ao assistencialismo do que visando desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2013). O cuidar era relacionado ao corpo em sua dimensão física; já o brincar, associava-se ao desenvolvimento intelectual, principalmente para as crianças que eram de grupos socialmente privilegiados. Neste período, era forte a

questão da não profissionalização das pessoas que atuavam nessas instituições. Essa situação começou a tomar novos rumos com a Constituição Federal de 1988, que declara a oferta de creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças, fazendo com que a Educação Infantil fosse reconhecida como dever do Estado. Em 1996, a nova LDB regulamentou a integração das creches ao sistema de ensino, fazendo parte, então, da primeira etapa da Educação Básica, juntamente com a pré-escola. Dez anos após a Constituição Federal apoiar a oferta obrigatória da Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta uma nova expectativa para o cuidar, pensando-o como o ato de considerar a necessidade dos pequenos estudantes, implicando que o professor seja dotado de "conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais" (BRASIL, 1998a, p. 25), além de saber priorizar essas necessidades e atendê-las de maneira adequada. O mesmo documento inclui o educar, que consiste na oferta de momentos de brincadeiras e aprendizagens que, associadas, podem contribuir para a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis, para o entendimento do que é respeito e confiança, além de propiciar o alcance de conhecimentos da realidade cultural e social (BRASIL, 1998a).

Quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, esclarece-se no DCNEB (BRASIL, 2013) que há exigências específicas para a faixa etária e que a criança deve sentir-se acolhida, amparada e respeitada quanto à sua individualidade por todos os participantes envolvidos nas instituições de ensino. Além disso, a curiosidade deve ser valorizada e estimulada por meio de situações lúdicas de aprendizado orientadas por profissionais da educação (BRASIL, 2013). Acrescenta-se, ainda, que a linguagem, o pensamento e a sociabilidade avançarão de acordo com a capacidade de cada indivíduo de construir conhecimento, considerando seu ritmo e particularidades. O brincar é retomado aqui como parte essencial dessas interações, pois, para o DCNEB (BRASIL, 2013), permite à criança que fantasie por meio da recriação ou da imitação, possibilitando aproximação ou distanciamento de sua própria realidade, dependendo das suas intenções pessoais neste brincar. Ainda por meio do convívio, a criança tem a oportunidade de construir visões de mundo diferentes e exercitar a criticidade, aprendendo sobre valores de diferentes grupos culturais e respeitando as diferentes formas de vida.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) também trata da brincadeira como uma maneira particular da criança de demonstrar que ela se apropria de aspectos da realidade e recria esses atos, imitando a experiência vivida. Por meio da brincadeira e da imitação, esse sujeito manifesta que conhece as características de determinada personagem que esteja assumindo, por exemplo. Essas personagens podem aparecer em situações diversas de sua vida, como dentro do convívio familiar, na escola, ou até assistidas em programas de televisão. A partir dos papeis que a criança assume ao brincar, poderá entender conexões entre características de outros papeis e, aos poucos, generalizar para situações diversas, experimentando o mundo e aprendendo sobre as pessoas. Nessa perspectiva, o professor deve estar preparado para propiciar um ambiente que permita essa experiência do brincar. Para o BNCC (BRASIL, 2016), a brincadeira é essencial para essa faixa etária por ser, juntamente com as interações que promove, "fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar" (BRASIL, 2016, p. 55).

Já no manual de orientação pedagógica 'Brinquedos e Brincadeiras' (BRASIL, 2012), consta que a criança é o cidadão que tem como principal atividade, a brincadeira, por meio da qual pode "tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive" (BRASIL, 2012, p. 11). Defende-se neste documento que a criança seja inserida no ambiente do brincar que tenha qualidade, ou seja, que tenha a intenção de promover autonomia, e que seja planejado e mediado pelo adulto ou outra criança de forma a possibilitar a experimentação do mundo (BRASIL, 2012).

Para propiciar as interações do brincar, a Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2012, 2013, 2016). Isso se faz possível por meio da ação dos docentes, que devem buscar a aprendizagem instigando a curiosidade da criança por meio da música, teatro, dança, movimento, língua falada e escrita, por exemplo, e nunca tratando as atividades isoladamente, mas sempre contextualizando-as (BRASIL, 2012, 2013). Para que as ações docentes estejam em consonância com o que se propõe é necessário que o professor da Educação Infantil considere que sua intervenção tem importância para o aprendizado da criança com quem ele trabalha. Isso somente acontecerá se o profissional conhecer hábitos e costumes das diferentes idades (BRASIL, 1998a). Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998a) declara que

> (...) o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998a, p. 30)

A partir desta citação, depreende-se que a função do professor engloba permitir o acesso a um novo conhecimento por meio daquilo que a criança já tenha ciência ou que tenha vivido anteriormente. Essa relação entre o novo e o que já se sabe – o conhecimento prévio – deve ser sempre considerado pelo educador a fim de constituir um aprendizado significativo para seus estudantes.

No que concerne a formação docente, o RCNEI (1998a) apresenta um Perfil Profissional onde tem-se que "o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente" (BRASIL, 1998a, p. 41). Depreende-se disso que a instrução docente precisa incorporar conhecimentos específicos das diferentes áreas e também a respeito das particularidades da faixa etária compreendida pela Educação Infantil. Corroborando com essa noção, as DCNEB mencionam que os profissionais atuantes nas instituições de Educação Infantil devem ser "profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista" (BRASIL, 2013, p. 84).

Atualmente há uma preocupação maior com a formação dos profissionais, com as propostas pedagógicas e com as articulações dos saberes abordados na creche e na pré-escola, respeitando os limites das crianças participantes dessa etapa e não antecipando o que deve ser desenvolvido no Ensino Fundamental. Para as DCNEB (BRASIL, 2013), os professores atuantes no contexto devem ser "especialistas em infância" (BRASIL, 2013, p. 58), bem como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ser profundos conhecedores em adolescência e juventude, pois, para bem atuar nos contextos mencionados, precisam dominar as etapas de desenvolvimento dos estudantes com quem lidarão (BRASIL, 2013). Outro ponto fundamental é que, dadas as circunstâncias da era das tecnologias digitais cada vez mais presentes no cotidiano, os professores em geral precisam saber lidar com os chamados 'nativos digitais',

que são os jovens que fazem uso da televisão e da interatividade anteriormente à fase da alfabetização ou letramento (GOBBI, 2010).

Quando se trata de avaliação na Educação Infantil, o DCNEB (BRASIL, 2013) defende que o docente deve ser capaz de conhecer as preferências de seus alunos tanto por meio da observação individual, quanto com o apoio de registros realizados em momentos diversos e durante todo o período de convivência (BRASIL, 2013).

As DCNEB (BRASIL, 2013) estabelecem que a linguagem oral depende das possibilidades que as crianças têm de observar e participar cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem

> comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. (BRASIL, 2013, p. 94)

Infere-se que, neste ponto, o documento trata da L1, já que em momento algum é mencionado algo diferente e de maneira explícita. Assim, entendo ser relevante relacionar esta citação ao que Leffa e Irala (2014) discutem sobre o ensino de língua adicional. Para os autores, as línguas adicionais são constituídas a partir da L1, pois "o enunciado [da língua adicional] é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno" (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33). Assim, vemos uma importante conexão entre o ensino de L1 e de língua adicional dentro do contexto da Educação Infantil, pois a partir dos conhecimentos prévios dos gêneros textuais orais com que a criança tem contato, por exemplo, é possível construir conhecimento também em língua adicional, enriquecendo as possibilidades de interação.

Além de buscar as concepções de criança, professor e de ensino e aprendizagem, o intuito de abordar os documentos oficiais brasileiros que regem os diferentes ciclos da educação básica, em especial a Educação Infantil, também foi demonstrar que a educação precisa ser constantemente discutida e que novas experiências, estudos acadêmicos e debates servirão como embasamento para um processo reflexivo saudável e que vise melhorar as condições de ensino do país.

1.2 A criança muito pequena e o processo de ensino-aprendizagem de inglês

Ao tratar do ensino de inglês para crianças muito pequenas, não raro encontramos equívocos sobre o que isso pode realmente significar. Conforme Cameron (2005), este processo pode ser visto como "uma extensão dos cuidados maternais ao invés de uma iniciativa intelectual"[7] (CAMERON, 2005, p. xii, tradução nossa), ou, ainda, pode-se pensar que crianças somente aprendem coisas tidas como simples, como cores, números e cantigas. A autora defende que essas visões errôneas podem ser desfeitas caso o docente que atua com a faixa etária tenha sólidos conhecimentos teóricos a respeito de sua própria atividade e sustenta que as crianças pequenas podem ir além do que geralmente se pensa que são capazes. Segundo Cameron, "a sala de aula de língua estrangeira presta um desserviço se nós não explorarmos esse potencial"[8] (CAMERON, 2005, p. xii, tradução nossa) e acrescenta que, para bem aproveitar essas capacidades, o bom professor de inglês para crianças precisa saber lidar com especificidades da faixa etária e, igualmente, ser conhecedor tanto da língua quanto do processo de ensino-aprendizagem.

Roth (1998) afirma que a ida à escola para uma criança de 3 ou 4 anos é algo muito importante para ela e um de seus desafios é habituar-se a este universo, aprendendo a lidar e aceitar o outro, além de ter independência para determinadas atividades. Com relação ao professor, a autora explica que este deve apreciar a faixa etária, saber respeitar os diferentes ânimos das crianças e ser firme quanto ao cumprimento das prescrições de sua sala de aula e da instituição. A autora define a criança muito pequena[9] como egocêntrica e dependente, propondo que o professor favoreça atividades realizadas em grupo para encorajar a socialização.

Para Harmer (2007) o ensino de inglês para crianças pequenas pode ser considerado o mais difícil e, ainda assim, gratificante também para o professor. Entretanto, para tornar possível essa sensação de algo recompensador, é preciso ter um ambiente favorável à aprendizagem, em que se proponham atividades desafiadoras envolvendo, por exemplo, enigmas, desenhos, jogos, movimento e músicas, criando um espaço de aprendizagem que seja também vibrante e

---

[7] "(...) teaching children is seen as an extension of mothering rather than as an intellectual enterprise".

[8] "(...) they have huge learning potential, and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential".

[9] Para Roth (1998), a criança muito pequena tem entre 3 e 6 anos.

harmonioso. Dessa forma, o tempo, geralmente escasso, das aulas de língua adicional não deve ser desperdiçado com atividades que sejam somente divertidas e não prezem pelo aprendizado (CAMERON, 2005).

O uso de jogos no ensino de língua adicional é defendido por alguns autores (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992). Roth considera que

> por meio do jogo e da brincadeira, crianças aprendem a aceitar regras (por exemplo, não trapacear), como trabalhar com outros e como se comportar (por exemplo, como perder) – tudo em uma atmosfera agradável. Jogos também desenvolvem o uso automático pela criança da língua estrangeira, coordenação, pensamento cognitivo, etc.[10] (ROTH, 1998, p. 26, tradução nossa)

Para que seu uso seja apropriado e esse momento seja realmente proveitoso, porém, é preciso que se observe a relevância linguística do jogo ou brincadeira e se todos do mesmo grupo terão chance de participar. Roth (1998) diz que o jogo deve ser útil à sala de aula de língua adicional por permitir o uso espontâneo da língua a partir do momento em que a criança se esquece de que está aprendendo e passa a encarar o momento como diversão. Nessa perspectiva, Halliwell (1992) também defende que os jogos são importantes para a faixa etária, pois além de serem divertidos e imprevisíveis, podem instigar crianças a se comunicarem. A autora, porém, alerta para que esse tipo de atividade não seja simplesmente tratada como premiação por algo, ou deixada para o final de uma aula somente para preencher o tempo, por exemplo, pois oferece uma oportunidade de usar a língua em um contexto real, e, portanto, é um momento de aprendizagem indireta.

Segundo Tonelli (2013), "as músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras" são "consideradas atividades lúdicas" (TONELLI, 2013, p. 299) e têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês por crianças. A autora entende por atividade lúdica "a junção de brincar (forma livre e individual) e jogar (conduta social que supõe regras) com efeito prazeroso e alegre" (DANTAS apud TONELLI, 2013, p. 299). De acordo com Cristóvão e Gamero (2009), a atividade lúdica é indispensável

[10] "Through games and play, children learn to accept rules (e.g. not cheat), how to work with others and how to behave (e.g. how to lose) – all in an enjoyable atmosphere. Games also develop the child's automatic use of a foreign language, coordination, cognitive thought, etc."

para a infância no ambiente escolar por permitir que a criança esteja em preparação para a vida adulta. Porém, as autoras alertam para o fato de que o professor precisa de formação teórica para propor situações de interação e desafio dentro desses momentos lúdicos.

Nunan (2011) menciona o *Total Physical Response* (ou TPR), como uma metodologia que se tornou popular para o ensino de crianças, pois neste tipo de proposta, o papel do aprendiz é ouvir comandos e responder a eles por meio de gestos, demonstrando que os compreendeu. Por exemplo, o professor propõe ao grupo de alunos que levantem a mão se ouvirem determinada palavra ao assistirem a um vídeo ou ouvirem uma música. Nunan (2011) afirma que essa metodologia foi criada para utilização com pessoas (crianças ou não) que se encontram no 'período de silêncio'[11], mas que é muito útil às aulas de língua inglesa por ter a possibilidade de ser adaptada com facilidade para jogos e brincadeiras propostas em salas de aula também para crianças. As bases que fundamentam a criação dessa metodologia podem ser controversas, porém o TPR tem seu valor como forma cativante para a criança da Educação Infantil, pois lida com o movimento físico – aspecto importante para a faixa etária – e com a compreensão auditiva em inglês, neste caso.

Culturalmente, pensa-se que crianças aprendem línguas mais rápida e facilmente, quando comparados a adolescentes e adultos (HARMER, 2007; BROWN, 2001). Porém, é importante discutir em que circunstâncias isso pode ou não ser verdadeiro. Cameron (2005) defende que, apesar de crianças demonstrarem maior entusiasmo com coisas novas, ao mesmo tempo, podem facilmente perder o interesse caso não considerem alguma atividade cativante. Isso também se torna verdadeiro quanto ao tempo de concentração infantil. Se uma criança vê uma atividade como cansativa, dispensável ou difícil, ela pode deixar de dar atenção, sendo função do professor "fazê-las ficar interessantes, animadas e divertidas"[12] (BROWN, 2001, p. 87, tradução nossa). Nesse sentido, a questão dos estímulos sensoriais em sala de aula faz-se importante, pois artifícios visuais e auditivos, além

[11] Segundo Callegari (2006), o período de silêncio é uma das hipóteses propostas por Stephen Krashen em sua teoria de aquisição de língua estrangeira e significa o intervalo em que o aprendiz produz apenas um pequeno número de sentenças na língua alvo, devendo permanecer em silêncio até que esteja preparado para comunicar-se adequadamente, evitando a produção de erros.

[12] "(...) make them interesting, lively, and fun".

de atividades de ordem prática e que envolvam movimentos físicos, são importantes para a faixa etária (BROWN, 2001).

Quanto à consciência linguística, Harmer (2007) defende que crianças têm "atenção periférica"[13] (HARMER, 2007, p. 83, tradução nossa), enquanto adultos mantém concentração focal às mesmas. Sobre isso, Brown (2001) corrobora com o autor ao defender que adultos[14] têm condições de aprender maior vocabulário de uma só vez e são capazes de criar seus próprios meios para entender alguns conceitos linguísticos, conferindo-lhes maior rapidez em situações de aprendizado formal. As crianças que aprendem um novo idioma quando pequenas têm grande facilidade para reter a pronúncia dos exemplos aos quais são expostas, pois, ao contrário de estudantes mais velhos, ainda não contam com memória tão estabelecida a respeito de sua identidade cultural e linguística. Para Harmer (2007), esse fato justifica que a "pronúncia do professor realmente importa aqui, também, precisamente porque (...) as crianças a imitam tão bem"[15] (HARMER, 2007, p. 83, tradução nossa). Cameron (2005) parece corroborar com essa noção ao defender que, por meio de exposição a bons modelos, as crianças podem desenvolver sotaque similar ao dos falantes nativos. Na mesma perspectiva, Roth (1998) entende ser essencial que as crianças sejam expostas ao maior número possível de exemplos autênticos (gravações de falantes nativos, por exemplo) na língua adicional e que isso pode ser feito com auxilio de vídeos e músicas, pois assim, "aos poucos, eles aprender a ouvir esses novos sons, a distinguir palavras, a atribuir a elas significado, a reproduzi-las para fazer frases como as suas [do professor], no contexto correto, e finalmente criar suas próprias frases" (ROTH, 1998, p. 76, tradução nossa)[16]. A criança aprende por meio da exposição à língua adicional, portanto é interessante que o professor mantenha seu ritmo normal de fala e faça uso de estruturas e frases completas para que a criança se acostume com a sonoridade da língua naturalmente (ROTH, 1998; NUNAN, 2011).

---

[13] Tradução livre do termo em inglês "peripheral attention".

[14] Brown (2001, p. 87) define adultos como pessoas que já passaram da idade da puberdade.

[15] ""The teacher's pronunciation really matters here, too, precisely because (...) children imitate it so well".

[16] "Little by little, they learn to hear these new sounds, to distinguish words, to give them meaning, to reproduce them to make sentences like yours, in the right context, and finally to create their own sentences!".

A exposição ao idioma logo cedo na infância, segundo Cameron (2005), precisa ser avaliada em cada realidade especificamente. A autora esclarece que, para conhecer os efeitos reais sobre uma possível vantagem para a inserção da língua na primeira infância, é preciso haver atenção não somente ao que será proposto nas salas de aula dessa faixa etária, mas também nas séries posteriores, com alunos mais avançados, pois provavelmente estas serão compostas por grupos de crianças com habilidades misturadas, onde alguns terão maior conhecimento linguístico, e outros o terão em menor grau. A esse respeito, a autora afirma que a

> A compreensão auditiva se beneficia mais, com melhores resultados gerais para um começo cedo; pronúncia também se beneficia a longo prazo, mas isso é restrito ao aprendizado da língua em contextos realistas, e não necessariamente aplicável ao contexto escolar.[17] (CAMERON, 2005, p. 17, tradução nossa)

Nesse sentido, o uso do inglês em sala de aula deve ser sempre contextualizado e percebido pelos alunos como necessário para aquele momento. Servir-se de situações familiares à faixa etária pode auxiliar a chamar a atenção e na memorização de estruturas pertinentes a esses momentos na língua adicional em questão (BROWN, 2001). O referido "contexto realista" deve ser propiciado pelo professor, considerando as preferencias e necessidades de seu grupo de estudantes, para que a criança sinta necessidade de uso da língua alvo. Cameron (2005) e Harmer (2007) consideram essencial que o professor saiba identificar as preferências de seus alunos de maneira a suscitar sua curiosidade e atenção, ao invés de prender-se às unidades de livros didáticos ou aos próprios interesses. Para isso, é interessante que ele elabore uma gama de atividades consideradas relevantes para a faixa etária e que sejam "flexíveis o suficiente para ir para o próximo exercício[18] quando perceberem que seus estudantes estão ficando

[17] "Listening comprehension benefits most, with overall better outcomes for an earlier start; pronunciation also benefits in the longer term, but this is restricted to learning languages in naturalistic contexts, and will not necessarily apply to school-based learning".

[18] Nesta citação, o vocábulo 'exercício', utilizado por Harmer (2007), foi considerado como uma atividade proposta em um momento de sala de aula.

entediados”[19] (HARMER, 2007, p. 83, tradução nossa). Nunan (2011), por sua vez, entende que seja essencial que as atividades didáticas elaboradas pelos professores valorizem os interesses, sentimentos e atitudes da criança, pois dessa forma a criança pode sentir-se naturalmente envolvida e se empenhará ainda mais para atingir bons resultados.

Quanto ao uso da língua por parte da criança, Roth (1998) afirma que “a diferença em maturidade entre crianças muito pequenas da mesma classe pode ser enorme”[20] (ROTH, 1998, p. 21, tradução nossa) e, por isso, é importante que o professor procure incentivar o uso do idioma, sem se esquecer de que a criança precisa de um período maior ou menor de exposição a um vocábulo ou estrutura até que o(s) assimile, por exemplo. Daí a importância de prever atividades onde ela se depare com e possa praticar a língua alvo em diversos contextos antes de usá-las espontaneamente (ROTH, 1998).

A contação de histórias tem papel importante e também auxilia no desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva (CAMERON, 2005) pois, por meio delas, a criança tem acesso a um mundo imaginário criado por meio da linguagem, o que é oportuno para o ganho linguístico. Porém, para que esse tipo de atividade realmente seja envolvente para as crianças, é importante selecionar histórias que sejam significativas tanto em conteúdo quanto para o aprendizado de línguas, pois a organização textual e escolhas lexicais devem ser apropriadas e estar em consonância com essa finalidade (CAMERON, 2005). O imaginário e a fantasia são importantes para o universo infantil e estimular esses aspectos pode ser um incentivo para o uso da língua real (HALLIWELL, 1992), cabendo ao professor encontrar o momento ideal para isso. Para Halliwell (1992), despertar o desejo da criança de usar a língua em interações dentro de sala de aula é algo essencial, pois “sem conversar eles não poderão se tornar bons em falar”[21] (HALLIWELL, 1992, p. 8, tradução nossa).

Outro ponto importante dentro da sala de aula de inglês para crianças muito pequenas é a presença de rotina (CAMERON, 2005; ROTH, 1998), já que a criança muito pequena ainda não tem noção de tempo. A rotina ajudará a controlar sua

[19] “They need to plan a range of activities for a given time period, and be flexible enough to move on to the next exercise when they see their students getting bored.”

[20] “The difference in maturity among very young children of the same class can be enormous.”

[21] “Without talking they cannot become good at talking”.

ansiedade, pois, ao familiarizar-se com algumas atividades corriqueiras, as crianças serão capazes de prever o que encontrarão no momento da aula e as possíveis intenções do professor. O uso de músicas ou rimas pode auxiliar na criação da rotina (ROTH, 1998), servindo de apoio para o professor no momento em que deseja propor um determinado tipo de atividade (como cantar a mesma música todas as vezes que desejar que as crianças se sentem em círculo, por exemplo). Músicas e rimas, por meio da exposição e repetição, também auxiliam na aquisição de estruturas e vocabulário, além de servir como modelo de pronúncia na língua adicional (NUNAN, 2011).

Este mesmo estabelecer de rotina para as aulas de inglês também pode auxiliar na aquisição de novas estruturas e vocabulário se, aos poucos, o docente enriquecer suas próprias falas com estruturas mais complexas. Dessa forma, espera-se que os alunos, apoiados em situação similares às que já conhecem, procurem entender os novos aspectos inseridos pelo contexto, tendo a chance de ampliar seu conhecimento.

Ainda há a questão sobre o uso da língua adicional ou da L1 (no caso desta pesquisa, português) em sala de aula. Cameron (2005) defende que, se a língua adicional não é utilizada em momentos fora da escola pela criança, então é importante que a aula seja conduzida em inglês para que haja maior exposição possível. O uso da língua alvo durante a aula "exige que o professor tenha repertório (...) para gerenciamento de sala de aula e organização, para disciplina[22], para dar *feedback*, para falar sobre língua e conversar com as crianças de maneira informal"[23] (CAMERON, 2005, p. 200, tradução nossa). Entretanto, não se exclui a possibilidade de uso da L1 em sala de aula em casos específicos como, por exemplo, se o objetivo do professor precisar resolver algum conflito que tenha surgido ou enfatizar instruções para assegurar que uma atividade seja melhor desempenhada. Cameron (2005) entende que, se alunos e o professor têm a mesma L1, a utilização da língua adicional pode parecer forçada ou irreal, principalmente nos cursos em que as crianças participantes têm pouco

[22] De acordo com o contexto da citação, entendemos que "disciplinar", para a autora, tem o sentido de corrigir quanto a um comportamento diferente do esperado dentro de uma sala de aula de crianças muito pequenas.

[23] "Using the foreign language requires that teachers have a repertoire of language for classroom management and organisation, for discipline, for giving feedback, for talking about language, and for chatting with children more informally".

conhecimento prévio da língua alvo. A oportunidade de manter a oralidade na língua adicional e trazê-la para o contexto de forma significativa, então, não deve ser perdida, pois, quando percebem a necessidade de uso da língua nas situações estabelecidas em sala de aula, os estudantes dessa faixa etária geralmente não criam restrições quanto ao uso de novas estruturas e vocabulário, diferentemente de muitos adolescentes e adultos aprendizes de um idioma diferente da sua L1.

Roth (1998) defende que, em contextos onde também se faça uso da L1, as crianças têm maior facilidade em lidar com línguas adicionais se cada uma delas estiver organizada, de alguma forma, por circunstâncias. A autora define três exemplos: usar a L1 com um professor e a língua adicional com outro (como acontece em muitas escolas de currículo brasileiro que oferecem o inglês na Educação Infantil em São Paulo); usar a L1 em um turno e a língua adicional em outro (por exemplo, L1 nas atividades propostas pela manhã e língua adicional nas atividades propostas no período da tarde); usar a língua adicional em um momento específico, como uma aula de ginástica, e a L1 nos demais.

No que concerne o relacionamento com o professor, Roth (1998) entende que a criança deva sentir-se confortável com sua presença e que, quanto mais nova for, maior a busca de aprovação por parte do docente a respeito de coisas ela que realiza em sala de aula. A autora percebe as crianças da faixa etária como ativas e "barulhentas" (ROTH, 1998, p. 7), sendo importante que o professor ajude-as a entender a importância do silêncio em determinados momentos, mas que também permita que conversem em situações de jogo ou enquanto desempenham alguma atividade. Além disso, a autora aponta a rapidez, imaginação e necessidade que crianças têm de usar os cinco sentidos em suas descobertas e aprendizado.

A forma como uma sala de aula está organizada também tem influência no ambiente de aprendizado, sendo importante que as crianças se sentem de forma a enxergar o professor e que tenha um sentimento de pertencimento ao grupo (ROTH, 1998).

Com o que se apresentou nesta seção, penso que o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional na Educação Infantil requer a observação de muitos elementos para que possa ser construído de maneira harmoniosa e respeitando as características específicas da faixa etária. A organização de um ambiente propício para o desenvolvimento e aprendizado da criança precisa respeitar suas singularidades.

Assim, como contribuição para essa perspectiva apresentada, a próxima seção aborda a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky (1934/2007, 1934/2008), e os aspectos relevantes ao processo de ensino-aprendizagem de crianças no contexto desta pesquisa.

1.3 A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC)

Nascido em 1896 na Bielorrússia, Lev Semenovich Vygotsky[24] foi um teórico de formação bastante diversificada, tendo estudado, além da Psicologia, Medicina e Direito. Frequentou aulas de história e filosofia, aprofundou seus conhecimentos em literatura e línguas estrangeiras, além de ter investigado o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Na época dos estudos de Vygotsky, a psicologia passava por uma crise, pois "nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos" (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXIII). Para ele, a psicologia estava dividida, havendo uma corrente que se preocupava em descrever os fenômenos dos processos psicológicos superiores[25], tida como "ciência mental", e outra, que procurava explicar os processos sensoriais do homem, desvinculados das funções psicológicas e tendo características de "ciência natural" (VIGOTSKY, 1934/2007). Frente aos seus questionamentos e insatisfação com essa segmentação, o autor, juntamente com seus colaboradores, buscava uma psicologia que agregasse esses desdobramentos de maneira abrangente, criando bases para uma ciência comportamental unificada (COLE; SCRIBNER, 2007).

Os estudos de Vygotsky têm suas raízes na teoria marxista da sociedade, que sugere que "todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança" (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXV). Considerando que o desenvolvimento do homem tem influência tanto das funções cerebrais quanto de circunstâncias sociais, históricas e culturais presentes no ambiente em que está

[24] Há diferentes grafias adotadas para o nome deste psicólogo soviético. Nesta dissertação, adotaremos a ortografia aqui apresentada, exceto quando se tratar de diferenças encontradas em citações ou referências bibliográficas.

[25] Segundo Oliveira, as funções psicológicas superiores consideram "o homem como mente, consciência, espírito" (1993, p. 23). O conceito será ampliado ainda nesta seção.

inserido, a obra do psicólogo sustenta-se em três dimensões: a) social, considerando as interações humanas; b) histórica, contemplando a trajetória da humanidade e do indivíduo; c) cultural, englobando as criações humanas nos diferentes contextos (BERNI, 2006, p. 2533).

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky contesta uma noção anterior de que o desenvolvimento infantil apresentava estágios fixos de evolução cabíveis para "toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo" (PASQUALINI, 2010, p. 166). Estudos datados do início do século XX consideravam o desenvolvimento infantil pelo mesmo ângulo das investigações ligadas à botânica. Ou seja, pensava-se no amadurecimento do organismo humano assim como se considerava a maturação do reino vegetal (VIGOTSKY, 1934/2007). Há indícios, inclusive, de que o termo "Jardim da Infância" possa ter surgido com base nessa perspectiva (embora em português não seja mais tão utilizado, ainda encontramos seu correspondente em inglês, "kindergarten"). Posteriormente, as observações acerca do desenvolvimento infantil passaram a se aproximar da zoologia, estabelecendo relações de semelhança entre o comportamento infantil e o dos animais, considerando que ambas as espécies são dotadas de funções psicológicas.

Com a evolução das pesquisas, foi possível dividir as funções psicológicas em dois tipos diferentes: a) funções psicológicas elementares (FPE), que têm origem biológica e caracterizam-se por ações involuntárias ou automáticas, sofrendo influência do mundo externo; e b) funções psicológicas superiores (FPS), que têm origem social e exclusivamente humanas, sendo dependentes da vontade do indivíduo. Anteriormente, postulava-se que as FPS estavam presentes em fase de pré-formação nas crianças, manifestando-se de forma natural com o passar do tempo. Porém, com base nos resultados de suas análises, Vygotsky percebeu a relação entre o desenvolvimento dessas funções e o meio social e cultural em que os indivíduos estão inseridos, bem como a influência de suas relações sociais (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXIV). Dessa forma, o psicólogo questionou linhas de pensamento anteriores, opondo-se à visão estritamente dualista que se tinha do homem, considerado "mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade" (LUCCI, 2006, p. 4), e colocando as condições histórico-sociais como centrais, assim como a relação com os outros. Pode-se dizer que as FPS são produto da relação entre as FPE e o contexto cultural e social com que o indivíduo se relacione (LUCCI, 2006).

A utilização de meios artificias para interagir com o ambiente (como a linguagem, por exemplo) alteram as funções psicológicas do homem (VIGOTSKI, 1934/2007; COLE; SCRIBNER, 2007), fazendo com que uma relação deixe de ser direta para ser um processo mediado (OLIVEIRA, 1993). Esses meios artificiais são o que podemos chamar de artefatos culturais, que são criados pela sociedade conforme seu desenvolvimento cultural e possibilitam a transformação comportamental do homem, sendo importantes mediadores de suas relações com a natureza e/ou com outros indivíduos (COLE; SCRIBNER, 2007). Ao se apresentar uma reação direta a determinada situação-problema, temos a utilização das FPE (Figura 1). Um exemplo disso é quando uma criança pequena encosta sua mão em algo quente e assusta-se, afastando imediatamente o membro daquilo que provavelmente provocaria uma queimadura. Porém, se há uma situação-problema em que a reação seja mediada, então tratamos das FPS, pois nestas circunstâncias o homem controla seu próprio comportamento (Figura 2). Poderíamos utilizar a situação-base anterior para exemplificar, porém imaginando que a mesma criança pequena tenha deixado de encostar sua mão no objeto que poderia queimá-la por ter se recordado de sua mãe alertando-o para a possibilidade de se machucar ou, ainda, por lembrar-se da experiência anterior e traumática pela qual já tenha passado.

Figura 1: Esquema de representação das Funções Psicológicas Elementares (FPE)

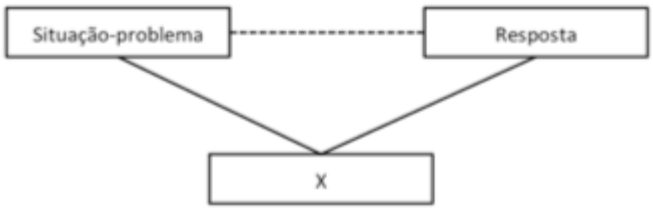

Figura 2: Esquema de representação das Funções Psicológicas Superiores (FPS)

Compreendendo que o homem se constitui por suas relações com o outro e com a natureza, além de estar em constante transformação, Vygotsky buscou entender o desenvolvimento da espécie humana por meio do trabalho, que é onde se desenvolvem as “relações sociais (...) e a criação e utilização de instrumentos” (OLIVEIRA, 1993, p. 28). Com a evolução do trabalho humano, os sistemas

simbólicos[26] começam a ser compartilhados por membros do mesmo grupo, mediando e facilitando as relações entre os participantes. Dessa forma, a linguagem, sendo um sistema simbólico estabelecido pela experiência de mundo e construções culturais entre os homens, tem papel fundamental na interação. Ela é partilhada entre seus membros que, conforme se desenvolvem individualmente e na relação com o outro, começam a dominar os comportamentos culturais da comunidade em que se inserem. A linguagem desempenha, portanto, um papel essencial no que se refere ao compartilhamento de conhecimento. Assim, Vygotsky depreende que o homem relaciona-se com o mundo de forma mediada, reforçando a noção de que "a aprendizagem ocorre por meio da relação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos" (SANTOS; SANTADE, 2012, p. 55).

As noções aqui apresentadas servem de base para a discussão da próxima subseção, que tratará da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os estudos de Vygotsky a respeito desses aspectos deram origem a um conceito essencial para a TSHC, conhecida como "Zona de Desenvolvimento Proximal", que ampliaremos a seguir.

1.3.1 Aprendizagem e desenvolvimento da criança

Ao tratar da aprendizagem na infância, Vygotsky afirma que "o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 94), uma vez que elas têm contato anterior com situações de seu cotidiano, construindo sua própria historicidade. Anteriormente, as teorias ora consideravam aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes, ora os considerava idênticos, ou, ainda, pensava-se em 'desenvolvimento' de acordo com duas vertentes distintas: "desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como aprendizagem" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 76). Ao contrário dessas noções, Vygotsky propõe que há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, defendendo que ambos estão "inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 95). Com base

[26] Os sistemas simbólicos são representações socialmente definidas a respeito do que é real, organizando o que é concreto em signos. A linguagem é o sistema simbólico comum aos grupos sociais e é responsável por mediar as relações entre os indivíduos. (OLIVEIRA, 1993)

nesta noção e levando em conta que Vygotsky considera que a sociedade se desenvolve pela interação, desenvolve-se um importante conceito para a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, conhecido como a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (doravante ZDP).

Aprendizagem e desenvolvimento, defende Vygotsky, não têm sentidos intercambiáveis ou possuem o mesmo ritmo de evolução mas, sim, representam uma unidade de complexas inter-relações (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 76). O desenvolvimento de uma pessoa depende de um processo de aprendizagem que seja adequado a este indivíduo em particular.

A ZDP é produto de dois níveis de conhecimento do indivíduo: a) nível de desenvolvimento real; e b) nível de desenvolvimento potencial ou proximal. O primeiro refere-se ao que a criança já tem internalizado, ou seja, aquilo que ela pode realizar sem auxílio de outros. Já o segundo retrata a capacidade que uma criança tem de solucionar questões com auxílio ou orientação de alguém que seja mais capaz nessa atividade. A ZDP representa o intervalo entre ambos os níveis. Ao indicar o que uma criança está preparada para fazer sem o auxílio de outros, estamos ponderando o que ela já sabe e que, portanto, está amadurecido. Os processos que já estão maduros e os que estão em maturação (NEWMAN; HOLZMAN, 2014) serão indicativos da independência para a busca de solução para uma situação-problema com a qual o indivíduo se depare.

É na relação entre aprendizagem e desenvolvimento que é construída a ZDP (VIGOTSKY, 1934/2007). O teórico afirma que "a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato[27]" (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 334), ou seja, é necessário considerar as funções já maduras em um indivíduo e levar ao aprendizado que esteja à frente de seu desenvolvimento, enfocando "não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento" (VIGOTSKI, 1934/2008, p. 130).

Newman e Holzman (2014, p. 91), com base na premissa de que, para Vygotsky, não existe "aprendizagem como uma coisa em-si", consideram essa relação como uma unidade, a qual chamam de "aprendizagem-e-desenvolvimento"

[27] A tradução para a língua portuguesa do volume consultado traz o adjetivo 'imediato', ao invés de 'proximal' ou 'potencial', como utilizado nesta dissertação. Por se tratar de citação direta, o termo foi mantido.

(NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 76). Os autores elucidam que “a aprendizagem conduz o desenvolvimento na ZDP” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 77) quando há uma preferência eletiva (volição) do sujeito envolvido na busca pela solução de uma dada situação-problema. A volição somada à consciência de que está aprendendo algo novo são aspectos encorajadores do processo, pois o aprender deixa de ser espontâneo e passa a ser fruto do envolvimento que é experienciado por este indivíduo. Essa relação pode indicar que a aprendizagem precisa envolver estímulos e encorajamento para orientar o desenvolvimento da criança (NEWMAN; HOLZMAN, 2014). Neste caso, o aprendizado conduz o desenvolvimento pois “desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI apud NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 76).

Um exemplo dado para este processo de aprendizagem que conduz o desenvolvimento é a aquisição de conceitos espontâneos e conceitos científicos (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 77). Os conceitos espontâneos são construídos com base na vida cotidiana da criança e sua aprendizagem se dá de maneira inconsciente. Um exemplo são as noções de membros da família ou de tempo, como ‘ontem’ ou ‘amanhã’. É o tipo de aprendizado que ocorre “já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente” (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 94) e é “algo impregnado de experiência” (VIGOTSKI, 1934/2008, p. 135). Já os conceitos científicos são aqueles aprendidos no ambiente escolar, transmitidos ao sujeito como algo sistematicamente organizado sobre algo provavelmente não vivenciado por ele e que, portanto, precisa da mediação de um professor, por exemplo, para tal. Segundo Vygotsky (1934/2008, p. 108), estes “conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança”, mas estão relacionados, já que para que uma criança possa absorver um determinado conceito científico, os conceitos cotidianos correlacionados devem estar amadurecidos. Essa situação pode ser exemplificada pelo aprendizado de conceitos históricos, em que a criança deve ter dominado os conceitos cotidianos sobre “no passado e agora” (VIGOTSKI, 1934/2008, p. 136) para que possa compreendê-los adequadamente.

Anteriormente, assim como o aprendizado, o imitar também era tido como um processo mecânico (VIGOTSKI, 1934/2008). Porém, sabendo que para criar uma

ZDP é preciso definir as funções que “ainda não amadureceram (...) mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1934/2008, p. 98), torna-se possível invalidar essa concepção antiga. Isso porque o imitar na ZDP acontece quando a criança tem a possibilidade de fazer algo novo (utilizando funções em maturação), mas por meio daquilo que já conhece (funções já amadurecidas). Respeitando-se o limite de seu desenvolvimento particular, e tendo o auxílio cooperativo de outra pessoa, por exemplo, a criança será capaz de realizar tarefas que vão além do que conseguiria fazer sozinha. Por meio da imitação, as ações “que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” podem ser realizadas por crianças em uma “atividade coletiva ou sob a orientação de adultos” (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 101), o que vai demonstrar o que essa criança será capaz de executar sozinha no futuro. Diferentemente de um animal, que apenas pode imitar os mesmos atos que conseguiria realizar sozinho, os humanos podem ser ensinados por meio da imitação, desenvolvendo-se intelectualmente (VIGOTSKI, 1934/2008).

Para Vygotsky “o ensino é possível somente onde há um potencial para imitação” (VIGOTSKI apud NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 170), já que esta é a forma de uma criança realizar o que ainda não consegue fazer sem auxílio externo. Newman e Holzman (2014) entendem que Vygotsky propõe que estejamos “à frente de nós mesmos como uma biocondição para o desenvolvimento humano” (2014, p. 168) e que o ensino é meio de permitir que a criança aja dessa forma. Nesta perspectiva, os autores defendem que a imitação dentro da ZDP, ao invés de um arremedo, mera reprodução mecânica ou comportamento social, é, na verdade, uma atividade revolucionária, pois possibilita o desenvolvimento do indivíduo a partir de uma imitação daquilo que já existe ou está posto. Ao assumir o papel de revolucionários, os homens são considerados “à frente do que realmente são, como um outro diferente de si mesmos” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 171). Para Holzman e Newman (2014),

> Para falar, escrever, criar, trabalhar, brincar, a criança e o adulto históricos precisam, por meio da imitação num ambiente socialmente coletivizado (uma ZDP), fazer algo que vai além de si mesma, de si mesmos, de nós mesmos. Poremos fazer isso porque só a nossa espécie é capaz de, ao mesmo tempo, imitar e engajar-se em atividade revolucionária. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 173).

A imitação como uma atividade revolucionária – e não conservadora – é estabelecida por situações onde o homem está à frente de si mesmo, desenvolvendo algo considerado novo para ele, mas semelhantemente ao que já foi realizado por outros, tornando-o capaz de repetir ações do mesmo tipo sem que necessite de auxílio no futuro.

Fundamentada nessa atividade revolucionária na perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, a próxima subseção tratará do brincar na infância como aspecto essencial para o desenvolvimento da criança.

1.3.2 O brincar na perspectiva da TSHC

O brincar já foi considerado por alguns pensadores da área da psicologia como uma das principais atividades da infância, conforme Newman e Holzman (2014) revelam. Porém, para Vygotsky (1934/2007), o brinquedo[28] representa mais do que qualquer ação predominantemente prazerosa na vida das crianças, pois tem papel fundamental no processo de desenvolvimento dessa faixa etária.

O brincar na perspectiva vygotskiana envolve uma situação imaginária, e esta, por sua vez, engloba uma série de regras de comportamento "que têm sua origem na própria situação imaginária" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 111). Por este enfoque, pode-se dizer que imaginação, imitação e regras são integrantes de todos os tipos de brincadeiras, podendo estar mais evidenciadas em um ou outro tipo de brincar (WAJSKOP, 2012). Se uma criança assume, por exemplo, o papel de 'mãe' em uma brincadeira, ela atribuirá a si mesma alguns comportamentos que considere pertinentes ao título e buscará ser fiel a eles. Similarmente o mesmo acontece ao brincar de ser professor. A criança adota ações que julgue aceitáveis para cada situação, como se estivesse "encenando a realidade" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 111). Mesmo que determinados comportamentos sejam cotidianamente desprovidos

[28] Vygotsky (1934/2007, 1934/2008) apresenta o vocábulo "brinquedo" tanto para caracterizar objetos como uma boneca ou uma bola, por exemplo como para tratar das circunstâncias que podem envolver brincadeiras. Nesta dissertação, será utilizada a palavra 'brincar' para significar as atividades englobadas pelo 'brinquedo' de Vygotsky por considerarmos como um vocábulo mais comum e, portanto, mais facilmente entendido em nosso contexto brasileiro.

de atenção, no brincar e por meio do imaginário acaba materializando-se como regra.

Newman e Holzman (2014) analisam a brincadeira vygotskiana como um momento onde a criança não tem obrigação de obedecer imposições presentes em seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, sujeita-se às "regras da imaginação" (2014, p. 117). Ela esforça-se para agir contra seus próprios impulsos e, assim, aprende a organizar-se quanto a "elementos perceptivos, cognitivos e emocionais" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 120). Sob essa perspectiva, Newman e Holzman (2014) interpretam três significados para o brincar: a brincadeira livre (como o faz-de-conta da primeira infância, por exemplo), os jogos, e a encenação ou performance. Nenhum desses tipos está livre da presença de regras, nem mesmo o 'brincar livre', pois a criança, de alguma forma, "carrega em suas brincadeiras regras sociais outrora estabelecidas" (MALTA, 2015, p. 52). Van Oers e Duijkers (2013) atentam para o fato de que Vygotsky considera que é a brincadeira performática que possibilita o acesso da criança à cultura adulta[29], já que para que ela seja capaz de criar situações imaginárias, é necessário que tenha familiaridade com momentos reais nos quais sua criação se fundamenta.

Van Oers (2013) define que o brincar sob a perspectiva da teoria histórico-cultural é

> uma atividade realizada por atores extremamente envolvidos, que seguem algumas regras (implícitas ou explícitas) e que têm liberdade com relação à interpretação das regras e escolha de outros componentes de uma atividade (como instrumentos, objetivos, etc). (VAN OERS, 2013, p. 191)[30].

A referência a regras e interpretações da criança quanto ao comportamento adulto reafirmam que ela age de acordo com as suas próprias percepções deste mundo. Sua familiaridade com esse universo tem base nos construtos histórico-culturais onde ela está inserida (VAN OERS, 2013), pois sua atividade lúdica "é embebida pela cultura na qual vive (...), acompanhada por regras, que provém do

[29] "(...) Vygotskij pointed out that it is role-play that makes the adult culture accessible for young children".

[30] "(…) play can be defined as an activity that is accomplished by highly involved actors, who follow some rules (either implicitly or explicitly), and who have some freedom with regard to the interpretation of the rules, and to the choice of other constituents of an activity (like tools, goals, etc.).

exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas" (KISHIMOTO, 2012, p. 83). Kishimoto (2012) interpreta que, neste momento, a criança é vista como "um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo (KISHIMOTO, 2012, p. 83)".

A liberdade na brincadeira a que se refere Van Oers (2013) e a qual Kishimoto se refere como "protagonismo" estabelece-se na contradição vivida pela criança entre realizar o que deseja e submeter-se a regras. Wajskop (2012) explica que é por meio dessa tensão entre controlar seus próprios desejos e obedecer regras que a criança aprende a assimilar o contexto em que vive. Este agir infantil não significa que ela esteja copiando as situações adultas, mas sim que as reelabora por meio da sua própria interpretação (PIMENTEL, 2008; WAJSKOP, 2012; KISHIMOTO, 2012). Sua brincadeira é a forma que tem de compreender e se preparar para interagir com o mundo.

No que concerne o desenvolvimento infantil, o "brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 122), já que nesse tipo de situação ela tem possibilidade de agir de forma mais elaborada do que o faria em momentos cotidianos, dando atenção e sendo capaz de subordinar-se às regras envolvidas por este brincar. Ali, a criança adota atitudes que podem ir além de seu comportamento habitual, agindo como se fosse "maior do que é na realidade" (VIGOTSKI, 1934/2007, 122). O brincar que cria uma ZDP [31] favorece o desenvolvimento por proporcionar circunstâncias onde uma postura mais madura do que aquela que parece natural à criança possa ser adotada. As regras de cada brincadeira auxiliam para que esse comportamento mais avançado desponte. Se uma criança faz de conta que é um motorista, está claro que não sabe ou pode dirigir, mas seus modelos reais de motorista a auxiliarão na criação desse papel e ela se empenhará para manter o comportamento que pensa ser pertinente, sendo estimulada a deixar de lado, momentaneamente, suas atitudes infantis.

O desafio de uma criança para "agir contra o impulso imediato" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 117), indo além de seus limites usuais, com o intuito de "vir-a-ser" (PIMENTEL, 2008, p. 110) um outro ou desempenhar um papel diferente daquele ao qual está habituado, impulsiona seu desenvolvimento. Essa postura

[31] A ZDP criada pelo brincar difere-se, em partes, daquela criada em situações de não-brincar, pois dentro do universo imaginário da brincadeira, a criança tem a capacidade de submeter-se rigorosamente às regras, o que não acontece nas situações de não-brincadeira. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

remete-nos à atividade revolucionária exposta anteriormente, no sentido de que a brincadeira permite a transformação da criança a partir do momento em que ela vai à frente de si mesma, desempenhando [32] "papeis sociais predeterminados" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 120) em um momento imaginário.

Leontiev (apud , VAN OERS, 2013, p. 190) observa que "toda atividade é um produto histórico-cultural e por definição isso sempre implica (virtual ou realmente) a participação de outros"[33]. O adulto, então, faz-se presente no brincar infantil, mesmo que hipoteticamente, por meio dos objetos e das ferramentas que lhes são fornecidas ou negadas para este momento (VAN OERS, 2013, p. 194). Pimentel (2008), ao tratar do lúdico na Educação Infantil, parece corroborar com essa noção ao expor que, brincando, a criança "se torna o que ainda não é, age com objetos substitutivos daqueles que ainda lhe são vetados, interage conforme padrões distantes daqueles que demarcam seu *locus* social" (PIMENTEL, 2008, p. 117). A autora defende que as ações previstas para a Educação Infantil devem ter o lúdico como base pois, dessa forma, permite-se que o brincar crie a ZDP (ou múltiplas ZDPs) (PIMENTEL, 2008).

Tratando do contexto escolar, para que a presença do adulto seja benéfica, é preciso observar algumas características. O professor precisa ter claro, primeiramente, seus objetivos e o que deseja suscitar por meio de suas ações didáticas. Ao mesmo tempo, no decorrer das atividades, é imprescindível que acolha as indagações e curiosidades emergentes por parte das crianças (VAN OERS; DUIJKERS, 2013). Uma situação de aprendizado inserida em uma situação lúdica é mais significativa na Educação Infantil por ser capaz de incentivar a participação das crianças e ser desafiadora, ao mesmo tempo.

Em situações cotidianas da criança na primeira infância, o ambiente imediato limita suas ações, fazendo com que seu comportamento seja determinado por suas percepções em uma dada situação. Isso significa que a criança sente-se 'convidada' pelos objetos a desempenhar as ações para as quais eles se propõem. Por exemplo, ao ver uma porta, poderá ficar tentada em abrir ou fechá-la; uma escada a

[32] Newman e Holzman (2014) diferenciam 'desempenho' de 'atuação', no sentido de que o primeiro representa "atividade socializada de pessoas que criam conscientemente novos papeis, com base no que existe, para um desempenho social" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 120). Já "atuar", para eles, representa agir em situações reais de acordo com "papeis sociais predeterminados" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 120).

convida a subir ou descer. Ainda nessa faixa etária e considerando situações cotidianas, a criança pode ter dificuldade de reproduzir uma frase dita que não represente algo verdadeiro, como, por exemplo, que um dia está ensolarado quando, na verdade, está chuvoso. A recusa à reprodução dessa sentença por elas considerada falsa acontece porque há dificuldade em "separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto" (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 114). Porém, nas situações lúdicas, isso muda e torna-se possível que a criança imagine significados imaginários tanto para ações quanto para objetos dentro do brincar (PIMENTEL, 2008). Dessa forma, o lúdico tem papel importante no desenvolvimento infantil por possibilitar que a criança, aos poucos e por meio da imaginação, possa separar pensamento de objeto, desenvolvendo a capacidade de abstrair o significado de um objeto do objeto real em si.

Kishimoto e outros (2011) asseveram que no lúdico a criança aprende a atribuir significados e que as regras no brincar desempenham papel essencial no processo de aprendizagem porque exigem "percepção, memória, atenção e ações mentais integradas para buscar a as representações simbólicas escolhidas pela própria criança para expressar na brincadeira" (KISHIMOTO et al, 2011, p. 198).

No tocante ao ensino de inglês na Educação Infantil, pensamos que o brincar que cria a ZDP 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 papeis imaginários e, dessa forma, compreenda e prepare-se para o mundo real.

O presente capítulo apresentou os caminhos teóricos que fundamentarão a discussão dos dados. No próximo capítulo, trataremos do quadro metodológico definido para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo relata a metodologia definida para a realização dessa pesquisa. Está organizado de modo a explicitar a natureza do estudo e seu contexto, bem como quem são os participantes, o instrumento de coleta de dados e procedimento de análise dos mesmos.

2.1 A pesquisa qualitativa

Essa pesquisa insere-se em uma perspectiva metodológica qualitativa, preocupando-se com os "pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas" (TRIVIÑOS, 1987, p. 130). Procuramos, a partir das falas dos participantes da pesquisa, interpretar suas concepções sobre a realidade em que vivem.

Consideramos que os pesquisadores qualitativos são, eles mesmos, parte de uma cultura e dotados de seus próprios significados. Assim, não há maneira de se começar uma pesquisa sem que esse pesquisador considere um mínimo básico de "ideias gerais" (TRIVIÑOS, 1987, p. 123). Essas ideias, porém, não são fixas ou imutáveis e, sim, o oposto. A flexibilidade do pesquisador diante de percepções advindas dos participantes e que divergem das suas poderá enriquecer a pesquisa. A abordagem fenomenológica do presente estudo se justifica pelo fato de que estudamos um fenômeno (as percepções sobre ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças e as habilidades desses professores em serviço) dentro de um contexto específico (a Educação Infantil em escolas da rede particular de ensino na cidade de São Paulo).

Para Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", buscando apoiar-se em significados a partir da realidade vivida e partilhada pelos participantes. Triviños (1987) defende que não deve haver rigor demasiado para com o desenvolvimento da pesquisa, visto que a interpretação das informações coletadas pode trazer a necessidade de colher novos dados. Além disso, o autor completa com a informação de que "coleta e análise dos dados não são divisões estanques" (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Dessa forma, entendo que os itens que compõem essa dissertação são co-construtores e têm importância

proporcional quando se trata da sustentação dessa pesquisa. Ainda sobre a coleta de dados, Triviños entende que ela também tenha o intuito de auxiliar a "elaborar o que se denomina 'teoria de bases', que é um conjunto de conceitos, princípios e significados, que se elevam de baixo para cima" (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Ainda explorando o tipo de pesquisa na qual essa pesquisa se insere, reconhecemos que trata-se de um "estudo de caso do tipo situacional", (TRIVIÑOS, 1987, p. 136), e que é tido como uma investigação de eventos específicos e sobre os quais procura-se saber os pensamentos e as situações partilhadas pelos envolvidos. Malheiros (2011, p. 189) corrobora com essa perspectiva quando afirma que "as pesquisas qualitativas estão orientadas para identificar interpretações, formas de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e o que se diferencia".

Isto posto, tanto os pontos de vista de formadores de professores quanto dos professores atuantes nessas circunstâncias serão considerados, dando ao estudo um cunho interpretativista. A entrevista semiestruturada individual foi eleita como instrumento de coleta de dados, já que objetiva conhecer as interpretações sobre determinados fenômenos na visão dos participantes (STAKE, 2011) por meio de um roteiro de perguntas utilizado como guia no momento das conversas, aprofundando os temas conforme o propósito da pesquisadora e as respostas dadas pelos participantes.

A seguir, considerando a perspectiva metodológica exposta, será esclarecido o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2 Contexto de pesquisa

Com o intuito de investigar se há saberes fundamentais ao professor de inglês da Educação Infantil para que sua atuação seja satisfatória, dois grupos de profissionais relacionados ao contexto foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada: a) formadores de professores em nível de pós-graduação (em cursos de extensão ou especialização); b) professores de inglês com experiência em salas de Educação Infantil. A intenção foi de depreender quais são as concepções de ensino-aprendizagem no que concerne o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em classes com crianças entre 2 e 6

(e não alfabetizadas formalmente pelas instituições de ensino que frequentam) em instituições da rede particular de ensino e que conhecimentos consideram essenciais aos docentes desse contexto.

Como requisito, os participantes deveriam, obrigatoriamente, ter vivência em salas da Educação Infantil em escolas regulares da cidade de São Paulo, atuando no curso curricular das instituições. Dessa forma, desconsiderei candidatos que fossem responsáveis apenas por aulas em projetos especiais desenvolvidos para atender necessidades pontuais das escolas, caso em que estão matriculados os alunos cujas famílias optam por aulas em período integral ou extracurricular, por exemplo. Também não foram considerados aptos a participar aqueles professores cuja experiência tenha acontecido somente em escolas de currículo denominado bilíngue ou em institutos de idiomas, pois penso que as características deste tipo de proposta diferem daquelas geralmente encontradas nos currículos brasileiros, como, por exemplo, carga horária aumentada, espaços físicos diferenciados, reduzido número de alunos em sala. Assim, mantive o foco em professores de inglês que aceitassem falar sobre sua experiência em aulas consideradas “especializadas” e que, portanto, estivessem incluídas em um momento da rotina cotidiana do perídio de aulas que as crianças frequentam diariamente.

Já que as instituições de ensino da rede pública, até o momento de realização dessa pesquisa, não oferecem aulas de inglês nas turmas de Educação Infantil, consideramos aqui apenas as escolas da rede particular de ensino.

Considerando que os formadores de professores de inglês desempenham um importante papel para a construção do conhecimento desses profissionais com quem atuam, entendo que conhecer suas concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês e saberes elementares aos professores dessas circunstâncias seja importante, já que estão em constante contato com profissionais que atuam na área, mas que têm as mais variadas experiências no que diz respeito à educação, constituindo uma importante fonte de referência. Além disso, penso que também são detentores de suas próprias compreensões acerca do contexto educacional, o que enriquecerá a discussão. Quanto à participação dos professores, penso que trazem consigo importantes contribuições a respeito desses temas, já que lidam diretamente com as crianças da faixa etária compreendida por esse estudo. É importante lembrar que, além disso, os participantes são sujeitos sócio-

históricos, que se constituem por meio da interação, carregados de suas próprias concepções de mundo.

Os participantes que aceitaram e tiveram disponibilidade para contribuir com esse estudo serão descritos a seguir, na seção designada a isso.

2.3 Participantes: formadoras e as professoras de inglês para crianças

Os participantes que colaboraram com essa pesquisa, conforme explicitado na seção anterior deste mesmo capítulo, são divididos em: a) formadores de professores de inglês; e b) professores de inglês com experiência em salas de Educação Infantil. A seguir, descreverei estes grupos e cada participante[34].

- Grupo de formadoras:

Este grupo é composto por três pessoas, que aqui serão identificadas como Ana, Beatriz e Clara[35]. Todas possuem graduação em Letras, porém em universidades diferentes da cidade de São Paulo. A seguir, apresentaremos uma breve descrição do perfil[36] de cada uma delas.

- Ana, conforme afirma em sua entrevista, é graduada em Letras-Português e em Letras-Inglês, tendo cursado o magistério anteriormente, além de ter o título de Mestre em Linguística Aplicada. Dedicou-se a muitos cursos na área de educação e frequentou congressos como ouvinte e apresentadora de trabalhos. Atuou como professora regente em turmas de Ensino Fundamental I e também como professora de inglês nos diferentes níveis da Educação Básica, além de ter dado aulas particulares deste idioma. Também tem experiência em escolas de idiomas, tendo fundado sua própria escola com foco em crianças e adolescentes, onde atuou como coordenadora e diretora pedagógica. Coordenou a área de inglês em escolas regulares da rede particular e atualmente é formadora em curso de extensão em instituição

[34] Sendo todas as participantes do sexo feminino, os substantivos femininos “formadoras” e “professoras” foram adotados a partir deste ponto da dissertação.

[35] Os nomes reais de todas as participantes foram alterados para manter o sigilo de suas identidades, respeitando a privacidade de todas.

[36] Estão inseridas nessa dissertação somente as informações que puderam ser depreendidas das entrevistas, desconsiderando outras atividades ou dados não mencionados.

privada, atendendo professores de inglês. Além dessa experiência, no momento da entrevista atuava como consultora e formadora em outras instituições relacionadas ou não à área da Educação.

- Beatriz é graduada em Letras, com ênfase em Linguística, e mestre em Linguística Aplicada. Realizou exames de proficiência em língua inglesa promovidos por instituições internacionais e participou de cursos de extensão voltados a coordenadores pedagógicos e à alfabetização bilíngue, entre outros. Sua experiência como professora de inglês compreende institutos de idiomas e escolas particulares de currículo brasileiro e bilíngue. Teve experiência como coordenadora pedagógica em unidade de uma grande rede de escolas de idiomas e, no momento da entrevista, atuava como formadora em curso de pós-graduação em instituição de ensino superior privada.
- Clara, a última formadora entrevistada, tem graduação e licenciatura em Letras, sendo também bacharel em Tradução. É Mestre em Educação e participou de cursos na área de gestão educacional. Foi professora de inglês em institutos de idiomas e escolas regulares, tendo trabalhado em todos os níveis da educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), além de ter atuado em cursos pré-vestibular e também com adultos. Foi coordenadora pedagógica de uma escola de idiomas participante de uma grande rede em São Paulo e abriu sua própria escola de inglês, em que dava cursos de formação e desenvolvimento para os professores que ali atuavam, além ser coordenadora e diretora pedagógica na mesma instituição. No momento dessa entrevista, atuava como coordenadora da área de inglês de uma escola de educação básica da rede particular de ensino, bem como consultora pedagógica para instituições da área de educação e, ainda, desempenhava o papel de diretora em sua própria empresa de consultoria.

- Grupo de professoras de inglês para crianças de até 6 anos:

O segundo grupo de participantes é formado por quatro professoras de inglês como língua adicional que têm experiências em escolas de idiomas, escolas regulares de currículo brasileiro e bilíngue. Elas serão identificadas aqui como Daniela, Elisa, Flávia e Giulia. Cada uma terá seu perfil descrito[37] nos próximos

[37] Todas as informações aqui contidas foram retiradas das entrevistas com as participantes. Dados não citados nas gravações não constam nessa dissertação.

parágrafos.

- Em sua entrevista, Daniela conta que iniciou sua vida acadêmica cursando Psicologia, porém optou por graduar-se em Pedagogia. Anos depois do início de suas atividades como docente da área de inglês, obteve a segunda licenciatura, dessa vez em Letras. Possui especialização em Educação Infantil e realizou cursos de extensão relacionados à educação e ao ensino de línguas. Começou sua carreira como professora regente em classes de Educação Infantil, sendo convidada a atuar como professora de inglês pouco tempo depois. Aprendeu a língua inglesa ainda quando criança, em escola de idiomas. Sua experiência como professora de inglês, iniciada há mais de 15 anos, compreende turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e sempre em escolas da rede particular da cidade de São Paulo. A atuação com a faixa etária compreendida entre 2 a 5 anos e 11 meses aconteceu em duas escolas de grande porte. Na atuação mais recente, teve grupos de alunos de 3 a 5 anos em uma escola de grande porte. Cada turma tinha entre 20 e 25 alunos por sala e a frequência de aulas era semanal, com duas aulas de 30 minutos cada. Todas as salas de aula da instituição são equipadas com lousas digitais e quadro branco.
- Elisa é formada em Pedagogia e no momento da entrevista estava cursando a segunda graduação, dessa vez em Letras. Sua atuação como professora iniciou-se como assistente de Educação Infantil em escola regular e, posteriormente, como assistente bilíngue em salas da mesma faixa etária. Iniciou seus estudos em língua inglesa na adolescência, em um instituto de idiomas de uma grande rede, onde fez todos os níveis. Fez cursos de inglês dentro e fora do país, com o intuito de aprimorar suas habilidades comunicativas e sentir-se mais segura quanto ao uso da língua. No momento da gravação dessa entrevista, Elisa conta que tem experiência como professora de inglês em salas de Educação Infantil de três anos, atuando com crianças de 2 a 5 anos. A instituição onde trabalha é um colégio de grande porte com mais de uma unidade na cidade de São Paulo, tem de 17 a 20 alunos por turma, e a frequência de das aulas de inglês varia de 2 a 3 vezes por semana com 40 minutos cada tempo. A escola disponibiliza *tablets* para as aulas de inglês, bem como laboratório de informática e data-show nas salas de aula.

- Formada em Pedagogia e tendo desistido do curso de Psicologia (que cursou por cerca de 3 anos), Flávia iniciará[38] o curso de Letras por uma exigência da escola em que atua. Costuma participar de cursos na área da educação, sendo estes oferecidos pela instituição onde atua ou por instituições de pós-graduação/extensão. Afirma ter feito intercâmbio quando jovem e, já na fase adulta, viveu em país falante de inglês como língua materna por quase 2 anos, onde fez cursos de conversação para aprimorar sua habilidade oral. No início de sua carreira, atuou como professora regente de Educação Infantil. Tem experiência como professora de inglês há 10 anos, tendo iniciado essa etapa em sua carreira após ter retornado ao país. No momento da entrevista, Flávia estava em um período de licença da escola onde trabalhava e seu retorno era acertado para o próximo ano letivo. Essa instituição é de grande porte e atende a todos os níveis da educação básica. A participante era responsável por 12 turmas diferentes, abrangendo crianças de 2 a 5 anos e, em média, com 15 a 20 alunos por grupo, dependendo da faixa etária. Os alunos têm duas aulas semanais de 30 minutos cada e *tablets* são disponibilizados pela escola para serem usados também nas aulas de inglês.
- Giulia, a última participante entrevistada, é formada em Letras e fez curso de pós-graduação em um país falante de inglês como L1. Anteriormente, cursou magistério e possui outros cursos de extensão na área de ensino de línguas. A participante iniciou seu aprendizado de inglês durante a pré-adolescência em uma escola de idiomas de uma grande rede, à época, na cidade de São Paulo. Sua experiência como professora de inglês inclui institutos de idiomas, onde trabalhou com crianças, e se estende à escolas regulares com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No momento da gravação da entrevista, a professora atuava em uma escola de grande porte que tem mais de uma unidade na cidade de São Paulo, e era responsável por salas de Educação Infantil, compreendendo crianças de 2 a 5 anos. Suas aulas são semanais, divididas em dois tempos de 30 ou 40 minutos, dependendo da faixa etária. As salas de aula são equipadas com aparelhos multimídia e há uma sala de informática e *tablets* disponíveis pra uso nas aulas de inglês.

[38] Quando as entrevistas foram realizadas, a participante ainda não havia iniciado a graduação em Letras-Inglês.

2.4 Instrumento e Coleta de dados: as entrevistas

A entrevista semiestruturada foi selecionada como instrumento para a coleta de dados, pois permite que o pesquisador "alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Conforme explica Minayo (2008), esse tipo de instrumento de coleta permite que o participante, juntamente com o pesquisador, construa um diálogo acerca de reflexões sobre a própria vivência, manifestando as concepções que tem de suas ações. A respeito disso, corroboramos com a visão de Moita-Lopes (1994, p. 331) quando afirma que "o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem constituídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades".

Os roteiros de entrevista semiestruturada foram elaborado primeiramente para servir como guia dos momentos de conversa com as participantes, e, conforme as novas 'realidades' eram expostas, passou a incorporar as compreensões apresentadas durante a coleta dos dados. Malheiros (2011, p. 206) contribui com essa visão ao afirmar que em uma pesquisa qualitativa "a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem da realidade". Portanto, ao se entrevistar alguém, as representações que emergem do participante no decorrer diálogo não estão desconectadas de seus valores e experiência – muito pelo contrário. Assim, esse estudo teve a participação ativa da pesquisadora e das participantes no processo de construção de seu conteúdo.

Conforme o desenvolvimento de cada conversa e de acordo com a necessidade da pesquisadora (considerando os objetivos da pesquisa), por vezes foi necessário pedir esclarecimentos por meio de novas perguntas ou, como já mencionado, readaptar o roteiro elaborado, conforme sugere Stake (2011). Isso reforça os dizeres de Miguel (2010, Estrutura, processo e prática, para. 7), que defende que o pesquisador deva "escutar ativamente, auxiliando a construção de significados dos participantes e promovendo o andamento da entrevista".

Ainda sobre o momento da entrevista, Stake (2011) e Triviños (1987) entendem que a pesquisa qualitativa deva ser baseada na empatia ou *rapport*[39]. Dessa forma, as participantes desse estudo foram consideradas seres complexos

[39] De acordo com o *Oxford Dictionary*, o termo em inglês *"rapport"* significa uma relação próxima e harmoniosa onde as pessoas ou grupos envolvidos entendem os sentimentos ou ideias uns dos outros e comunicam-se bem (tradução livre da pesquisadora).

que, apesar de dotados de semelhanças, também possuem diferenças em relação a outros. Respeitar suas singularidades fez parte de minha tentativa pessoal de ser empática, objetivando entender as histórias dentro das particularidades das sete participantes.

Para cada grupo, um conjunto de perguntas foi elaborado e serviu como guia, conforme dito anteriormente. Para as formadoras, utilizamos as perguntas apresentadas no Anexo A; já as entrevistas com as professoras foram baseadas nas perguntas apresentadas no Anexo B. O momento de realização das entrevistas foi distinto para cada uma. A formadora Ana me recebeu na instituição em que trabalha, antes do início de seu segundo encontro com o grupo que iniciava seu curso. A conversa durou pouco mais de 50 minutos e precisou ser interrompida por causa do horário da aula que daria. Beatriz também concedeu sua entrevista pessoalmente. Foi uma conversa de pouco mais de 1 hora, gravada em um café. As demais participantes tiveram suas entrevistas realizadas via Skype, dada a dificuldade de agendarmos encontros presenciais para isso. Com exceção de Daniela, cuja entrevista foi interrompida por motivos externos em um dia e continuada no dia seguinte, tendo duração total de cerca de 1 hora, as outras conversas duraram entre 30 e 40 minutos.

2.5 Procedimento de análise e interpretação dos dados

Para possibilitar a análise dos dados coletados foi necessário transcrever as entrevistas. Todas essas transcrições foram feitas pela pesquisadora a partir das gravações realizadas em equipamento eletrônico de uso pessoal.

Para Marcuschi, uma análise da conversação poderia incluir não somente os enunciados dos participantes envolvidos, mas também os elementos “entonacionais, paralinguísticos e outros” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). É essencial que uma boa transcrição seja “limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 2003, p. 9), e que o pesquisador-analista defina seus objetivos acerca do que é relevante para seu estudo.

Assim, temos que intuito da análise desses dados coletados é buscar respostas para as questões que orientaram esse estudo, que retomamos aqui:

- Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?
- Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?

Minayo defende que uma "análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes (...). É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações." (MINAYO, 2008, p. 27) Para permitir a descoberta desses códigos, foi realizado o levantamento dos excertos expressados por cada participante e que respondem às perguntas de pesquisa expostas anteriormente. Depois, foi feita a separação deste material por *blocos de conteúdos temáticos*, conforme proposto por Bronckart (1999/2007). De acordo com o autor esse termo se refere, em um dado texto, ao "conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada" (BRONCKART, 1999/2007, p. 97). Os *conteúdos temáticos* 'carregam' as representações do interlocutor, que nada mais são do que "*conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem" (BRONKCART, 1999/2007, p. 98).

Para esse tipo de análise não haveria a necessidade de considerarmos aspectos não-verbais. Portanto, as transcrições foram realizadas de forma simples, sem apego a regras especiais, deixando-as 'limpas' e prontas para a utilização no próximo capítulo, que é designado à análise e discussão dos dados. As transcrições de todas as entrevistas encontram-se em anexo, bem como as listas de conteúdos temáticos depreendidos das mesmas.

A seguir, apresentarei um exemplo de como a análise será feita no capítulo a isso destinado.

A análise das entrevistas será realizada à luz das teorias apresentadas no Capítulo 1 desta dissertação. Os conteúdos temáticos serão tratado individualmente, apresentando-se os excertos considerados pertinentes dentro de tabelas organizadas como essa que se vê abaixo. Cada realização linguística terá indicado o turno e a participante que concedeu a entrevista. Se o leitor julgar necessário,

poderá consultar as entrevistas na íntegra entre os anexos, podendo utilizar a numeração de turnos, caso necessário. Ao lado direito, para facilitar a leitura, estará indicado o conteúdo temático a que se refere.

Exemplo de análise de entrevistas:

Conteúdo Temático 1a: *"Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas"*

(...)

Vejamos o próximo excerto:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
174	Beatriz	[o professor] Não sabe às vezes definir qual que é o objetivo linguístico. Não sabe. **"Que que você vai ensinar com essa brincadeira?" "Ah, não sei... eles vão brincar porque na Educação Infantil é importante brincar". Tá, mas assim... além, né?** O que eu acho que a professora de sala [regente], ela também se preocupa, mas é um pouco mais óbvio talvez pra ela porque ela vai ensinar por meio daquilo. Pra gente [professores de língua adicional], nem sempre é óbvio.	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
267	P	(...) Em algum momento vocês discutem recursos tecnológicos? *Smartboard*, *tablets*...?	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
270	Beatriz	Nesse curso, não. Mas no primeiro dia eu pedi pros alunos escreverem as expectativas, o que eles queriam ver no curso. E... eu tive alguns alunos que perguntaram sobre isso. (...) Mas a gente discute pouco. **Agora, engraçado que aparece essa questão em todas as aulas. Porque como a gente tá falando de criança, fala de brincadeira. Quando fala de brincadeira, eles [professores em formação] ficam falando de tecnologia.** Então, ou é reclamando que as crianças só ficam no *tablet*. "Ah, as crianças só usam celular hoje em dia". Ou falando da escola "Ah, a escola quer que a gente use o *tablet*, mas eu não sei o que fazer". Eles têm três anos...	

A formadora Beatriz, em dois momentos de sua entrevista, expõe que alguns professores integrantes de seus cursos de formação ainda não percebem a importante relação do brincar para o aprendizado que conduz desenvolvimento (NEWMNA; HOLZMAN, 2014). O fato de o professor explicar seus motivos para propor determinadas brincadeiras em sala simplesmente porque "na Educação Infantil é importante brincar" pode nos levar a pensar que este docente atenha-se a uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem. (...)

Para os casos em que a tabela com excertos apresente as falas de mais de uma participante, utilizarei separadores como o que se apresenta acima: uma faixa fina e mais no limite de uma participante para outra.

Nas realizações linguísticas, quando houver necessidade de recortar as falas para trazer ênfase ao conteúdo temático, utilizarei reticências dentro de parênteses.

Os dizeres em negrito indicam as falas que merecem destaque para a discussão. Quando necessário, colchetes serão utilizados para inserir elementos ausentes e que, por isso, impossibilitem o entendimento do leitor.

Passamos agora à apresentação das categorias de análise.

2.5.1 Categorias de análise: os conteúdos temáticos

Apresento a seguir os conteúdos temáticos depreendidos das entrevistas e que são relevantes para buscar responder às perguntas de pesquisa.

Conteúdos Temáticos e Pergunta de Pesquisa 1	
Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?	
1a	Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas
1b	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.

Conteúdos Temáticos e Pergunta de Pesquisa 2	
Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?	
2a	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária
2b	Ter boa competência linguística é importante.
2c	Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário

Passaremos, então, para o capítulo de análise e discussão dos dados coletados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse capítulo apresentará os dados coletados e sua análise e discussão. Considerei a fundamentação teórica previamente apresentada para interpretar os conteúdos temáticos resultantes da análise e que respondem às perguntas que conduzem essa pesquisa, a saber:

- Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?
- Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?

Após a transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com as formadoras e professoras de inglês da Educação Infantil[40], conforme descrito no capítulo de Metodologia, foram levantados os conteúdos temáticos que emergiram dos dados. Estes, por sua vez, foram nomeados de acordo com a interpretação da pesquisadora. Os trechos das realizações linguísticas apresentados em negrito destacam as escolhas lexicais das participantes que, para a pesquisadora, melhor evidenciam o conteúdo temático discutido. Para melhor visualização do leitor, essas informações constarão como excertos em destaque ou em quadros, de acordo com o desenrolar das seções, seguidos de análise e discussão. Para um melhor entendimento, em alguns casos, as passagens muito longas poderão incluir reticências no lugar de alguns dizeres, mas somente quando isso não afetar o sentido da transcrição.

A primeira seção desse capítulo tratará da primeira pergunta norteadora que refere-se às concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores de professores e docentes que atuam crianças muito pequenas em escolas regulares. A seção posterior a essa contemplará os conteúdos temáticos que estiverem relacionados à segunda pergunta norteadora, que aborda os saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos referidos profissionais no contexto da Educação Infantil.

[40] As transcrições se encontram como Anexos. Nelas, as participantes estão identificadas pelos nomes fictícios utilizados nesta pesquisa e as falas da pesquisadora identificadas pela letra “P”.

3.1 As concepções de ensino-aprendizagem de formadoras e professoras

Os conteúdos temáticos que emergiram das entrevistas e que são pertinentes à primeira pergunta de pesquisa serão apresentados e discutidos nesta seção. Reapresento a pergunta em questão: Quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores da língua que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?

- Conteúdo Temático 1a: "*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas.*"

O primeiro excerto trazido para tratar deste conteúdo temático corresponde ao momento em que a participante Ana é perguntada sobre atividades que considera adequadas para a sala de aula de inglês na Educação Infantil. Vejamos o que a formadora apresenta:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
65	P	É... E tendo toda essa visão do ensino nessa faixa etária, como você vê as atividades adequadas pra sala de aula nesse contexto?	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
66	Ana	**Elas têm que ser o mais natural possíveis.** Então, o mais adequado pras idades deles. **Então, por exemplo: música. Não tem como você falar com criança sem cantar música. Jogar, brincar. Tem que ter jogos, então a gente tá falando de *games*, né? Não tem como não ter história. Então, impossível. Como que você não vai contar história? Criança gosta de contar história também do jeito deles.** E eu acho que... eu gosto muito das coisas gráficas, sabe? Assim, concretas. A criança precisa do concreto. Então, o que eu vou chamar aqui de concreto são as atividades gráficas, até artísticas, se a gente quiser chamar. Então é aquela história de pintar, de colar, de desenhar, de montar, de fazer, né? **Então tudo que a criança constrói e que ela tem orgulho em mostrar, em conversar, em usar, vai ser ótimo porque tá relacionado com a história, com o jogos, com as músicas, e tal.** Eu acho que (...) esses são os gêneros das crianças, né? O narrar, o contar, o brincar... Então a gente tem que respeitar os gêneros textuais que as crianças precisam pra se comunicar, pra interagir, pra viver. E é isso que tem que acontecer na sala de aula. **Não pode ser diferente.**	

A participante menciona músicas, histórias, jogos e brincadeiras, ou seja, atividades consideradas lúdicas, por poderem proporcionar momentos prazerosos e alegres à criança (TONELLI, 2013). Ao afirmar que "não pode ser diferente", a formadora entende que estas são as atividades essenciais para a criança da Educação Infantil. Por mais de uma vez, Ana cita jogos (inclusive em inglês - *games*), relacionando-os com os demais itens, e esclarece que estes devem ser 'naturais e adequados'. Interpretamos que por "natural" a formadora queira dizer que devemos ter atividades que sejam significativas para a faixa etária. Quando fala sobre atividades "adequadas para a idade", parece dizer que existe a possibilidade de haver músicas, brincadeiras, jogos, histórias que talvez não sejam apropriadas para a Educação Infantil. Conforme explicitado no capítulo da fundamentação teórica, Cameron (2005) afirma que a contação de histórias, por exemplo, somente será bem aproveitada por crianças em aulas de língua inglesa se as escolhas lexicais e conteúdo das mesmas forem adequados à faixa etária.

Acompanhando o entendimento de Ana, de que a criança interage por meio da brincadeira e que há atividades que podem ser mais ou menos apropriadas para a sala de aula da faixa etária, citamos a participante Beatriz, que faz a seguinte afirmação ao ser perguntada sobre o mesmo tema (atividades adequadas para a sala de aula de inglês na Educação Infantil):

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
124	Beatriz	É... eu não sei se uma atividade, mas eu acho que talvez uma postura em **um ambiente que é o da brincadeira, né? Não dá pra fugir disso. (...) Porque é como eles se desenvolvem. É como eles funcionam, é como eles se desenvolvem, é como eu acredito que é o jeito de eles se desenvolverem**. Não que não tenha outros, mas... e eu acho que é o melhor processo pra eles passarem, assim. E com turmas grandes, turmas pequenas, dá pra fazer de tudo. Aí, depende, né? Depende do contexto que você tem...	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
125	P	[depende] Da idade específica?	
126	Beatriz	[temos que] **Pensar num tipo de brincadeira... da idade... do que eles dão conta**.	

Embora Beatriz não tenha elencado atividades específicas, a participante indica que concorda com Ana por dizer que a brincadeira é a forma como as crianças muito pequenas "se desenvolvem". Quando questionada se, ao falar em

contexto ("Depende do contexto que você tem"), está se referindo à faixa etária, a entrevistada afirma ser preciso pensar "no que eles [crianças] dão conta", dando espaço para que interpretemos que compartilha com a percepção de Ana sobre atividades mais ou menos apropriadas para crianças muito pequenas.

As visões expostas pelas duas formadoras remetem-nos à noção de que brincar é essencial à infância e de que esta é a forma de possibilitar interações, assim como defende o DCNEB (BRASIL, 2013), por exemplo. Da mesma forma, RCNEI (BRASIL, 1998a) e BNCC (BRASIL, 2016) incluem o brincar como atividade peculiar da criança e por meio da qual ela se apropria da realidade. O manual Brinquedos e Brincadeiras (BRASIL, 2012) também ressalta a importância de que o brincar seja mediado pelo adulto e planejado com o intuito de promover a autonomia da criança, o que se torna possível se o professor conhecer as peculiaridades da faixa etária, além de considerar as capacidades de seus alunos (BRASIL, 1998a).

Este brincar abordado pelos documentos oficiais brasileiros é, ao lado das interações, eixo norteador da Educação Infantil (BRASIL, 2012, 2013, 2016) e alerta-se para que seja sempre contextualizado, despertando a curiosidade por meio de atividades lúdicas variadas (músicas, dança, movimento). Entendemos, portanto, que vê-se a atividade lúdica como aspecto fundamental e quase obrigatória para as salas de aula de crianças de até 6 anos. Porém, não há clareza nestes mesmos documentos a respeito das bases teóricas que levam a essa conclusão. Assim, voltamo-nos para a TSHC, com o intuito de relacionar a importância do brincar no ambiente escolar e da criação da ZDP dentro dele como possibilidade de impulsionar o desenvolvimento infantil.

Sabendo que a brincadeira, segundo Vygotsky, não deve ser considerada simples "atividade prazerosa" dado o papel essencial que desempenha no desenvolvimento infantil, as ações lúdicas propostas em sala de aula devem ser pensadas para que a criança tenha a oportunidade de agir por meio do "vir-a-ser" (PIMENTEL, 2008) proposto por uma atividade revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 2014), que se caracteriza por atitudes em que a criança tem a possibilidade de se transformar no outro, indo além do seu próprio comportamento cotidianamente infantil.

Na sala de aula de língua estrangeira, a presença do brincar que cria ZDP pode se realizar por meio de situações imaginárias e significativas, proporcionadas pelo brincar performático (Newman; Holzman, 2014), por exemplo. Assim, atividades

como contação de histórias realizadas pelas próprias crianças ou situações em que assumam outros papeis (como professor ou médico, por exemplo), seriam um convite ao uso da língua inglesa de forma natural e estimulante (HALLIWELL, 1992) se bem contextualizadas e familiares à faixa etária (BROWN, 2001).

Conectada à ideia de que a imaginação é uma das características inerentes do brincar (WAJSKOP, 2012), as dramatizações referidas por Tonelli (2013) como importantes para o processo de ensino-aprendizagem infantil podem fazer parte das aulas de inglês pois, por meio delas, a criança poderá ser estimulada a desempenhar os papeis que lhe são familiares, sujeitando-se às regras sociais (MALTA, 2015), exercitando seu protagonismo (KISHIMOTO, 2012).

A questão da música como atividade lúdica, além de abordada no excerto do de Ana, trazido no início dessa seção, aparece outras vezes, como nos próximos excertos, extraídos das entrevistas com as participantes Daniela, Flavia e Clara. Também veremos que elas destacam jogos e histórias quando perguntadas a respeito de atividades que considerem importantes para a faixa etária, como veremos a seguir em novos excertos:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
180 182	Daniela Daniela	(...) Vai, **tudo que é lúdico. Então, acho que a ludicidade tá presente em tudo. Então, fazer... Até pegar um *flashcard* pra fazer *flip-flop*, sabe? '*What's appearing'*, coisas assim. Esconder coisas. Então, brincar, cantar, até na hora inventar uma rima pra não ficar tão maçante. Ahn... Jogo. Atividades assim, o mais lúdico possível.** Nem sempre, nem toda aula dá pra ter isso, claro. Mas eu acho que se a gente conseguir pelo menos um... vai, são duas vezes por semana, né, a minha realidade. Pelo menos uma vez na semana, eu acho que já é bem legal. Na verdade, com essas crianças, acho até que dá pra ser duas, sabe? E... **jogo, música, brincadeira, essas coisas. Pode até ser brincadeira que...** não sei, que fiquem num lugar, as meninas têm que esconder alguma coisa e os meninos depois tem que ir procurar. **Mais pra ter movimento. Eu acho que eles demandam isso.**	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
86	Elisa	(...) a gente já espera, né, um tempo menor de concentração dos pequenos, **e atividades que chamem mais a atenção... tanto é que, assim, com os pequenininhos é basicamente jogos, brincadeiras, músicas... é muito lúdico.** Muito.	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
72	Flávia	(...) História sempre é contada. **Muito jogo, muita brincadeira. É a base. É... livro, jogos, brincadeiras, música e a tecnologia hoje em dia nos auxiliam. Se você souber como fazer, enfim.** (...)	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*

36	Clara	(...) Quanto maior a exposição pras formas diferentes de estímulos de aprendizagem, melhor o seu resultado. **Também sou muito fã da parte de histórias, porque você consegue contextualizar e você traz aquele momento pra próximo da realidade da criança à medida em que ela mergulha dentro das histórias. Junto com o professor, na história que ele estiver trabalhando com a criança. Então, acho que a parte lúdica - e não esquecer nunca do movimento corporal, né? De colocar a mão na massa mesmo. Na medida em que a criança tem a oportunidade de vivenciar.** Eu não sou a favor de arte pela arte.	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
42	Clara	Vou dar um exemplo [de teoria relacionada à prática] bem **prático e comum, que todo mundo gosta de aplicar, que é *Total Physical Response*, do Krashen, porque a criança não tem desenvoltura linguística e nem tem ainda, vamos supor, vocabulário suficiente ou fluência o suficiente pra conseguir expressar seus sentimentos**. Mas através da resposta física ela consegue mostrar pra você que entendeu e consegue fazer a devolutiva e promover comunicação.	
82	Clara	Acho que [a tecnologia] tem que ser utilizado como qualquer outro recurso didático pedagógico. **E nessa faixa etária, então, eu acho que o brincar, o lúdico, o tocar, o mexer, o construir... É mais importante do que trabalhar com a tecnologia digital.** Acho que eventualmente você pode usar uma lousa, uma coisa aqui e outra ali, mas como recurso.	

A formadora as professoras apontam a importância de considerar o que é significativo para a criança dentro de uma proposta lúdica, trazendo a possibilidade de tornar a aula de inglês menos cansativa ("maçante"). Além disso, atentam para o fato de que a criança precisa movimentar-se. A esse respeito, atrela-se a questão cinestésico-corporal, mencionada por Clara em mais de um excerto, e que é defendida por Nunan (2011) quando trata de atividades que incluam o TPR. A formadora considera que essa atividade auxilie a criança que ainda não tem conhecimentos de muitas estruturas linguísticas para que possa se expressar, corroborando com Nunan (2011) a respeito da adaptação da metodologia para atividades com crianças.

Para Harmer (2007) um ambiente em que se proponham atividades desafiadoras envolvendo jogos, movimento e músicas, torna o espaço favorável à aprendizagem. Da mesma forma podemos dizer que a participante Daniela acredita que se dê o desenvolvimento da criança, somado ao fato de que elas necessitam movimentar-se. Clara também cita a questão de estímulos sensoriais, defendidos por Brown (2001), que entende que o professor precisa tornar as suas aulas atraentes incluindo esse tipo de atividades (sensoriais), além de outras de ordem prática e que envolvam movimentos físicos.

Os jogos, conforme Roth (1998), ajudam a criança no cumprimento de regras, e a trabalhar em conjunto com seus colegas de maneira agradável. Além disso, a autora defende que o jogo auxilie no uso da língua inglesa de forma natural, pois a criança não enfrentará esse momento como uma aula, mas sim como um momento de diversão. Neste ponto, Cameron (2005) alerta para que as atividades brincadeiras e jogos propostos pelos professores não sejam simples ato de divertimento, dado o escasso tempo que geralmente se tem dedicado às aulas de língua adicional integradas à grade curricular.

Por uma perspectiva vygotskiana, promover jogos para a Educação infantil não pode se limitar simplesmente a 'ações de brincar'. Todo brincar deve ter propósito e fazer sentido para a constituição da criança. Isso quer dizer que, conforme Wajskop (2012), a criança aprende ao ser exposta a um tipo de atividade que crie uma tensão interna entre obedecer seus impulsos e seguir as regras impostas por uma brincadeira, possibilitando a assimilação do contexto em que está inserida, preparando-a para interações no mundo. A sala de aula pode ser espaço propício para isso e a isso relacionamos a fala da professora Flávia "se você souber como fazer". Penso que ela entenda que o professor precisa estar ciente de seus objetivos ao propor qualquer atividade em sala de aula, porém, para a participante, deve haver aquele que não conheça exatamente seus objetivos de ensino, perdendo a oportunidade de impulsionar o desenvolvimento de seus alunos.

Para propor uma atividade lúdica que seja realmente proveitosa quanto ao desenvolvimento infantil – por meio da criação de uma ZDP –, o professor precisa ter claras tanto as capacidades de seus estudantes quanto a finalidade de suas próprias ações em sala.

Vejamos o próximo excerto:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
174	Beatriz	[o professor] Não sabe às vezes definir qual que é o objetivo linguístico. Não sabe. **"Que que você vai ensinar com essa brincadeira?" "Ah, não sei... eles vão brincar porque na Educação Infantil é importante brincar". Tá, mas assim... além, né?** O que eu acho que a professora de sala [regente], ela também se preocupa, mas é um pouco mais óbvio talvez pra ela porque ela vai ensinar por meio daquilo. Pra gente [professores de língua adicional], nem sempre é óbvio.	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*

267	P	(...) Em algum momento vocês discutem recursos tecnológicos? *Smartboard*, *tablets*...?	*Atividades lúdicas são essenciais para ensinar crianças muito pequenas*
270	Beatriz	Nesse curso, não. Mas no primeiro dia eu pedi pros alunos escreverem as expectativas, o que eles queriam ver no curso. E... eu tive alguns alunos que perguntaram sobre isso. (...) Mas a gente discute pouco. **Agora, engraçado que aparece essa questão em todas as aulas. Porque como a gente tá falando de criança, fala de brincadeira. Quando fala de brincadeira, eles [professores em formação] ficam falando de tecnologia.** Então, ou é reclamando que as crianças só ficam no *tablet*. "Ah, as crianças só usam celular hoje em dia". Ou falando da escola "Ah, a escola quer que a gente use o *tablet*, mas eu não sei o que fazer". Eles têm três anos...	

A formadora Beatriz, em dois momentos de sua entrevista, expõe que alguns professores integrantes de seus cursos de formação ainda não percebem a importante relação do brincar para o aprendizado que conduz desenvolvimento (NEWMNA; HOLZMAN, 2014). O fato de o professor explicar seus motivos para propor determinadas brincadeiras em sala simplesmente porque "na Educação Infantil é importante brincar" pode nos levar a pensar que este docente atenha-se a uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem.

É importante dizer que penso no brincar como papel importante para o processo de ensino-aprendizagem da criança, mas somente se considerado a partir da perspectiva vygotskiana, pois entendo que essa seja a forma proporcionar a "aprendizagem que conduz desenvolvimento" (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 77). A criação de ZDP por meio do brincar enriquece a prática do professor e possibilita o avanço da criança com relação ao que ela já sabe, pois vai encorajá-la a querer desempenhar papeis mais avançados do que o usual. Propor brincadeiras que não considerem as habilidades em maturação da criança e que, portanto, não estimulem o "vir-a-ser" – ou seja, que tenham como objetivo o simples ato de brincar – não trará benefícios para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/2000).

A seguir, passaremos ao próximo conteúdo temático.

- Conteúdo Temático 1b: *"Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança."*

Conforme as DCNEB (BRASIL, 2013), é importante ter profissionais da educação que estejam preparados para atuar nos diversos contextos do cenário

educacional brasileiro, já que as especificidades de cada faixa etária exigem um olhar próprio do educador para o educando. O documento deixa claro que aquele que atua na Educação Infantil, por exemplo, deve ser um especialista na área, bem como os que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio.

Em teoria, um especialista em Educação Infantil deveria ter graduação em Pedagogia e/ou outros cursos voltados à faixa etária. Porém, não é essa, necessariamente, a realidade dos professores de inglês para crianças de até 6 anos em serviço, pois tem-se notícias de que, sim, há professores graduados em Pedagogia, mas também há aqueles que são formados em Letras, Psicologia, Economia, Direito, Farmácia, Jornalismo e Administração [41], por exemplo, que atuam no contexto.

Isto posto, apresento excerto extraídos das entrevistas com a professora Daniela e com a formadora Ana, que serão discutidos em seguida.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
212	Daniela	(...) **Ser carismático é uma coisa que eu me questiono até hoje.** Então, olha, eu dou aula há tantos anos e isso eu ainda me questiono. **É necessário ser carismático pra ser um bom professor? É uma pergunta. Não sei. Conheço professores fantásticos, não de inglês, de outras coisas que não são carismáticos. E são uns baita professores bons.** Isso pra Educação Infantil. (...) **A afetividade, acho também que... poxa, as coisas, quando a gente gosta de alguém, tudo vai mais fácil. Mas, minha pergunta é: será que isso é fundamental? Não sei, assim... acho que tem que ter didática. Acho isso fundamental.**	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.
222	Daniela	(...) Pro pequeno eu tenho que... sabe, que fazer aquele assunto ser interessante. E isso eu acho que... ah**, isso envolve um monte de coisa. A criatividade, estar a fim, tá com vontade... bom humor, se colocar no lugar do outro. Estabelecer mesmo essa relação de empatia, de se colocar no lugar do outro** e falar: "será que eu ia... se eu tivesse 3 anos, eu ia querer aprender isso?". Talvez sim, talvez não.	
226	Daniela	Eu acho gratificante (...) trabalhar com criança pequena, o retorno é quase que imediato, né? (...) com criança mais velha, você vai ver lá (...) no fim do ano, no fim do período, do trimestre, do bimestre, que seja. O que você... a sementinha que você plantou você vai ver lá depois o fruto. A criança da Educação Infantil é quase que instantâneo. Em primeiro lugar, eles são absolutamente corporais, né? E**ntão eles estabelecem esse vínculo, né? Te abraça, faz carinho, sei**	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.

[41] Essa informação consta nas entrevistas com Ana (turno 100), Beatriz (turno 220) e Giulia (turno 64). Não foi feita uma tabela neste caso por não representar uma concepção que seja conveniente aos conteúdos temáticos apresentados.

		lá o que... e o oposto também. Se você não é muito bem-quista, eles ficam na deles. Então isso eu já acho uma coisa que já é um termômetro, vai.	
78	Ana	(...) o professor só vai saber avaliar se ele de verdade conhecer os alunos dele e ouvir esses alunos. [avaliar] é o professor gostar do que faz**, se importar com seus alunos, conhecer os seus alunos, preparar bem a sua aula, ter clareza dos objetivos de aprendizagem.** Veja: porque, muitas vezes, os professores têm clareza dos objetivos de ensino e estão muito mais focados no que que eles têm que fazer, no que eles têm que ensinar, no que eles têm que dar, que material que eles têm que utilizar, **e eles estão pouco observadores e abertos pro que as crianças respondem. E é aí que eu falo da importância do ouvir. Ainda mais que nós estamos falando de Educação Infantil.** Se nós estivéssemos falando de preparação para exames internacionais, preparação pra um exame pra entrar numa universidade no exterior, tal, teria outras questões aí mais técnicas, né? Específicas. Mas não. **Na Educação Infantil, é você acolher o seu aluno. Você pode ter preparado uma aula sobre determinado assunto, mas a criança chegou chorando e sangrando. Como que você não vai dar atenção pra isso?** (...)	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.

Enquanto discorria acerca das diferenças entre professores de inglês nos diferentes níveis da educação básica, Daniela fala sobre a importância de se estabelecer uma relação de empatia com a criança da Educação Infantil. A participante também reflete sobre duas coisas: ser carismático e criar vínculo com as crianças pequenas. Interpreto que a professora entende por “carismático”, nesta sentença, ser afetuoso com seus alunos. Ana, embora estivesse discutindo o tema ‘avaliação’, traz a questão do respeito e acolhimento da criança de Educação Infantil, concordando com Daniela sobre o cuidado com o outro e parece considerar a criação de empatia fator como fator importante ao dizer que é preciso ‘se importar e conhecer seu aluno’. Ela elabora suas ideias com base na ação de escutar o outro, respeitando as necessidades que podem surgir. O RCNEI (BRASIL, 1998a) traz a importância de o professor que atua com crianças de até 6 anos saber priorizar e atender as necessidades dos infantes, considerando, inclusive, o aspecto “biológico, emocional e intelectual” (BRASIL, 1998a, p. 25).

As afirmações de Daniela e Ana nos remetem à DCNEB (BRASIL, 2013), onde lê-se que o acolhimento por todos os envolvidos nas instituições de ensino e o respeito à individualidade do estudante são questões essenciais. O bom relacionamento da criança com o professor, defendido por Roth (1998), também depende da relação de empatia apresentada pelas participantes, pois a criança

precisa da atenção e aprovação do docente nos mais diversos momentos e ele deve estar preparado para isso.

A participante Flavia também tem contribuições sobre o respeito à individualidade, como se observa no excerto abaixo.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
88	Flávia	Assim, sempre tem um caso de alguém que não quer fazer aquela atividade, ou não gosta daquela brincadeira (...) Então **a gente tem que buscar caminhos pra poder conseguir, né, mudar esse perfil.** Então por isso que eu digo que a Pedagogia é fundamental. Porque aí, você vai... Não adianta você ter Letras e um bom inglês, você não vai saber o que fazer com uma criança que bate na outra, ou com uma criança que xinga a professora. (...) Se eu tenho Pedagogia, segurança da experiência da sala de aula, eu vou saber como agir nesse caso. Eu acredito que essa experiência da Pedagogia, que só a Pedagogia... e a experiência em sala de aula, né? Então aí, te dá a segurança de lidar com o problema, alguma coisa. "Não vou fazer". A criança, emburra, joga o livro, fala que não vai pegar, enfim. **E aí, você tem que ter essa experiência e essa sensibilidade pra saber como lidar com essa criança. Que não é só eu ir lá e dar uma aula de inglês e achar tudo bem. Ficar falando, ou cantando e acabou.** E o outro tá olhando pro lado e o outro tá sei lá fazendo o quê, ou não quer fazer e tudo bem. Não, não é. Que que eu posso fazer pra fazer com que ele fique interessado no inglês? O que que eu posso fazer pra que ele participe melhor da aula? Ou tem sempre aquela criança que gosta de falar. Fala, fala... tem que dar oportunidade. **O olhar do pedagogo, da professora, do educador, tem que dar oportunidade pros outros falarem.** Só que o outro é tímido, então, o que que eu faço pra essa criança tímida? Eu tenho que dar segurança pra ela, e não coloca-la no olho do furacão com todo mundo. Então, como é que eu faço pra aquele tímido um dia participar oralmente da minha aula. Isso é importante pro inglês, né? **Então tem todo esse olhar, né, que é importantíssimo.**	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.

A professora esclarece a importância do olhar do professor para os diferentes tipos de personalidade que pode encontrar na mesma sala de aula, e deixa claro que a experiência do professor o auxiliará nessa resolução de conflitos. Quando a isso, podemos relacionar com os dizeres de Roth (1998) sobre o respeito que o docente deve ter quanto ao temperamento das crianças em sala de aula, além de deixar claro que o professor deve, sim, ser firme em suas decisões. Dessa forma, entendemos pelas orientações dos documentos oficiais brasileiros, combinados à visão de Roth (1998) que as diversas atitudes e comportamentos das crianças em classe devem, ao mesmo tempo, contar com o acolhimento do professor e com sua

firmeza, o que pode ser difícil com cerca de 15 a 30 alunos por sala, dependendo da instituição.

Identificar as preferências e propor atividades que atendam às necessidades da criança são fatores importantes (CAMERON, 2005; HARMER, 2007). Flávia questiona-se quais atividades podem contar com participação mais ativa de uma criança tímida, por exemplo. Sobre este aspecto, Nunan (2011) chama a atenção para que o professor esteja atento aos sentimentos da criança em sala de aula e lembra que essa atenção por parte do professor pode fazê-la ter vontade de participar das atividades. Uma criança que sofre com sua própria timidez pode assustar-se com um convite inesperado para participar de algo grandioso. Dessa forma, é importante contar com a sensibilidade dos docentes para o momento de cada um.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) também discute a diferença entre educar e cuidar, distinguidos pelo fato de o primeiro estar relacionado ao desenvolvimento da criança quanto aos aspectos culturais e sociais e o segundo, à preocupação que devemos ter de conhecer as necessidades dos alunos. As formadoras Beatriz e Ana tratam do assunto, como veremos no próximo excerto.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
132 / 134	Beatriz	(...) ter um conhecimento formal [das teorias de ensino-aprendizagem] eu acho fundamental. Eu acho que a gente tem pouco. Bem pouco. A Educação Infantil carece absurdamente desse tipo de conhecimento. Assim, é impressionante como tudo é mais levado na prática. Eu acho que é histórico. **Porque a gente vem de uma Educação Infantil que a professora é cuidadora, sabe? A professora é uma extensão da mãe... a professora é a que vai substituir a família nesse período. Então tem esse olhar muito materno, que eu não gosto.** (...)E que eu acho que sempre afastou a gente de estudar, porque se é só cuidar, cuidar é de outra ordem, né? É de uma ordem pessoal.	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.
120	Ana	(...) Um ponto importante pro professor de Educação é gostar de criança. Gostar dessa faixa etária. Ser humilde. Humilde pra topar o que for necessário, sabe? **"Ah, eu não vou fazer papel de babá". Calma. Alto lá. O que que é papel de babá? Porque segurança, o cuidado, o respeito, o olho no olho, o toque, o afeto, isso faz parte da profissão. Não tem como você desvincular nessa faixa etária isso. Isso é fundamental. Então tem que ser uma professora, uma pessoa com um alto grau de competência social, de habilidades interpessoais. Pra isso, tem que ser uma pessoa com autocontrole. Com habilidades intrapessoais, ou pessoais, muito bem desenvolvidas.**	Ensinar/aprender inglês é escutar, acolher e envolver a criança.

Beatriz, ao afirmar que é importante que o professor tenha conhecimentos sobre teorias de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, trata também da questão acolhimento, mas da perspectiva do cuidar. Para ela, historicamente, o cuidar envolvia desempenhar um papel – ou parte dele – que se esperaria que a família tivesse. Ana também pode ter sua afirmação relacionada à de Beatriz pela perspectiva da DCNEB (BRASIL, 2013), que explica que houve uma evolução ao longo dos anos com relação às creches e pré-escolas (BRASIL, 2013), pois essas instituições, no passado, tinham pessoas atuando sem o preparo básico para promover ações que levassem ao desenvolvimento cultural e social das crianças, tratando apenas de suas necessidades físicas, por exemplo. A afirmação no documento de que havia uma não-profissionalização de pessoas que atuavam nas creches e pré-escolas pode ter contribuído justamente para a posição que surge (de maneira mais incômoda ainda para Beatriz, aparentemente) nos comentários deste excerto anterior.

Retomamos o que o RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta em termos de perfil profissional do professor. Segundo consta no documento, o docente deve ter competência polivalente, sendo conhecedor das peculiaridades da faixa etária e também dos conhecimentos específicos que lhes forem pertinentes. Dessa forma, penso que que há uma tentativa – mesmo que tímida, dada a data de publicação tão antiga do documento – de se extinguir uma Educação Infantil que tem o propósito de cuidar, de simplesmente zelar por crianças, de servir como apoio à família no que diz respeito ao cuidado físico e emocional. Faz-se necessário aprofundar essa relação entre o professor polivalente dotado dos conhecimentos específicos para sua atuação (no caso desta pesquisa, relacionados ao ensino-aprendizagem de língua adicional) e a criança que carece de atenção quanto aos seus aspectos biológicos e intelectuais (BRASIL, 1998a) com uma perspectiva de ensino que promova o desenvolvimento dessas crianças. É preciso que o documento deixe claro a necessidade da presença de um docente mediador do processo de ensino-aprendizagem revolucionário, como defendem Newman e Holzman (2014).

Analisaremos agora os excertos pertinentes ao último temático que busca responder à primeira pergunta de pesquisa.

3.2 Os saberes que auxiliam a prática docente

Esta seção dedica-se à análise dos conteúdos temáticos relacionados à segunda pergunta de pesquisa, que trata de saberes do professor de inglês como língua adicional na Educação Infantil. Reapresento-a para facilitar a compreensão: Há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?

Conteúdo temático 2a: *"O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária."*

Para que as aulas de língua adicional sejam produtivas, é essencial que o professor saiba exatamente o que pode ou não propor. Isso se dá, entre outras coisas, pelo conhecimento do docente acerca das características da faixa etária. Vejamos o excerto retirado da entrevista com a participante Daniela, quando perguntada se entende que há habilidades necessárias a um bom professor de inglês.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
210 / 212	Daniela	Acho que sim, acho que a primeira é... não diria habilidade, eu diria conhecimento. Que é o que: que é **conhecer a faixa etária. Na verdade, não só pra professores de Educação Infantil, como em geral. (...) eu acho que isso, assim, é fundamental pra Educação Infantil, porque se você não conhece a faixa etária que você tá, você pode ter o melhor inglês do mundo, a aula não... não vai dar certo aquilo. Porque você não vai... você não vai preparar uma aula para aquele público, você vai preparar pra outra idade e vai dar errado.** Quer dizer, ou a chance de dar errado é maior.	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

A contribuição trazida pela professora é, interpreto, faz alusão à ZDP. Isso porque, ao dizer que é primordial que qualquer professor conheça a faixa etária com que trabalha, Daniela provavelmente refere-se às capacidades que o aluno tem em determinada faixa etária. Sabendo que uma criança de 3 anos, por exemplo, ainda está aprendendo a organizar-se em uma carteira e com seu material, qualquer realização de atividade gráfica tomará mais tempo do que o mesmo tipo de situação para uma criança de 5 anos, que já tem um pouco mais dessa maturidade. Ou seja, a criação de ZDP somente será possível se o docente conhecer um mínimo de

habilidades da faixa etária e, obviamente, a partir disso, considerando suas próprias percepções acerca dos alunos que tenha.

Outras professoras concordam com essa perspectiva, conforme veremos nos próximos excertos.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
98	Flávia	Gente, não, não dá pra ter inglês a qualquer preço, sabe? A qualquer maneira. **Uma pessoa até do [curso de extensão] pediu: "Ah, eu faço atividade escrita, atividades em papel, com meus alunos de 2 anos toda aula de inglês". Não, pelo amor de Deus. Não dá. Eles não sabem nem pegar no lápis, entendeu?** Faça outras coisas. (..) Então é esse olhar. Então, eu acho que não é a qualquer custo [que se deve oferecer aulas de inglês para crianças menores de 5 anos].	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária
18	Giulia	(...) Muitas vezes eu às vezes peço ajuda pra professora de sala. Porque eu falo que eu não... me falta a Pedagogia. (...) E eu vejo em professoras que começam novas, também, lá na escola onde eu trabalho. **A gente não tem noção do que a criança é capaz de fazer de acordo com a idade.** Então, quando eu comecei tinha inglês só a partir dos 4 anos. então eu não sabia se eles já... pra mim, adulto, né, não tem muito ideia. Pra mim, todo mundo já sabia escrever número. **Lógico que eu sabia que eles não sabiam escrever, mas sabiam fazer números, sabiam fazer um círculo, um quadrado, um "x".** (...) **Mas essa ideia do que a criança é capaz pra sua idade não tinha noção nenhuma.**	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária
36	Giulia	(...) **Vai crescendo o desafio [a cada ano letivo], vai crescendo o uso da língua, o objetivo também de cada idade. É diferente.** Então, 2 anos, na verdade, é acostumar com as estruturas, é falar muito em inglês, apesar de saber que eles não vão entender muita coisa. Porque o nosso objetivo lá é o input. Fornecer o input pras crianças. Não precisa ficar falando. Porque é a mesma coisa quando a gente aprende a nossa língua, então, a nossa mãe não fica só lá "assim, assado". Vai falando. Falando, falando, falando... pra você ir adquirindo todas as estruturas. Aí, a partir dos três anos começa contação de histórias. Quatro anos já entra atividade, 5 anos a gente já começa a cobrar mais deles a falar o inglês. **Então, o objetivo ali de cada idade é diferente. Vai aumentando o grau de dificuldade, digamos.**	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

As participantes Flavia e Giulia têm formações distintas, conforme verifica-se no perfil das participantes. Ainda assim, ambas tem o mesmo entendimento de que as diferentes faixas etárias têm capacidades de desempenho distintas nas mais variadas atividades. Dessa forma, elas parecem corroborar com a perspectiva de Daniela, apresentada no excerto anterior a este, de que o planejamento de aula precisa ser direcionado a cada faixa etária para que seja relevante e profícuo.

Sabendo até onde seus alunos podem chegar sem auxílio externo, essas professoras têm a oportunidade de criar uma (ou mais) ZDP(s) (PIMENTEL, 2008).

Cameron (2005) discutiu que uma visão equivocada do que seria ensinar inglês para crianças poderia levar a uma situação nada favorável ao aprendizado. A autora quer dizer com isso que o potencial de crianças precisa ser explorado e, para isso, o professor precisa ter conhecimentos acerca das especificidades da faixa etária. Dessa forma, trazemos o excerto da formadora Ana.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
100	Ana	(...) **Eu acho que não tem como começar um curso sem estudar as características de cada idade. E aí eu faço cada professor pesquisar as características da idade dos seus alunos, trazer essa pesquisa, e discutir essa pesquisa e aprofundar essa pesquisa.** E eu trago textos pra complementar essa pesquisa, e a gente vai fundo nessas características e, principalmente, na implicação pedagógica dessas características na sala de aula de um professor de inglês. Porque essa é a diferença. Porque as características, quem fez Psicologia, aprendeu. Quem fez Pedagogia, aprendeu. Quem fez Letras, não. Vem com esse buraco.	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

A participante, que afirma alicerçar o início de seus cursos de formação propondo uma pesquisa sobre as características dos alunos de cada um de seus professores em formação, reforçando a ideia de Cameron (2005). Do contrário, se o professor não conhece as peculiaridades de seus alunos, corre-se o risco de reproduzir a percepção antiga e já obsoleta de que o ensino para crianças muito pequenas não é uma “iniciativa intelectual” (CAMERON, 2005, p. xii) e que, portanto, basta incluir algumas cores e músicas no programa.

Harmer (2007) diz que o ensino de inglês para crianças pode ser o mais difícil, da perspectiva do professor. Sob essa perspectiva, destaco os seguintes trechos:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
178	Beatriz	O inglês raramente tem currículo. (...) Na Educação Infantil, menos ainda. Ninguém nem sabe. Então, sem currículo, não dá. Eu acho que a professora [regente] de sala, ela tem o currículo. Ou porque a escola adotou um, ou porque a escola desenvolveu, ou porque ela trouxe lá da faculdade, ou porque ela trouxe do outro colégio... mas, assim. Não tem discussão, por exemplo, de que ano que a gente começa a ensinar fração. Ano tal. Não se discute quando começa a alfabetizar. Vai alfabetizar no primeiro ano, ponto, acabou. (...) **No inglês, não existe. A gente não sabe quando ensinar cada coisa.**	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

		Não sabe. Tá lá, assim... Ah, vai fazendo. Então fica muito jogado, muito à margem. Eu acho que é por isso. Porque fazer isso sozinho também é bem difícil. Demanda, né? Não dá pra saber por onde começar.	
22	Flávia	É bem diferente, né? Diferentes pegadas. (...) **Quando eu fiz o [curso de extensão], eu vi que as pessoas de Letras elas eram muito cruas, perdidas nessa questão da dinâmica em sala de aula, né. De atividades, de como proceder...** enfim.	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

Beatriz discute a dificuldade que o professor de inglês da Educação Infantil geralmente tem para encontrar respaldo acerca do que se pode ou não realizar nas aulas de língua adicional. A formadora menciona a falta de discussão acerca de um currículo para o inglês como disciplina deste segmento da educação básica tratado aqui. Já a participante Flávia conta ter testemunhado essa mesma dificuldade de colegas que tenham graduação em Letras, curso em que, normalmente, não se aborda o ensino de línguas na Educação Infantil. A criação do ambiente harmonioso e vibrante, proposta por Harmer (2007) torna-se praticamente impossível, neste caso. Ha que se pensar, inclusive, que uma criança pode sair traumatizada de uma má experiência no ensino de língua adicional, caso seja sujeitada a atividades para as quais ainda não tenha maturidade para realizar.

Essa falta de discussão certamente dificulta o planejamento e as ações didáticas do professor, tornando confuso o caminho do professor. A afirmação de Harmer (2007) sobre ensinar inglês para crianças ser árduo para o professor, tem sentido se encararmos por esse lado. Sabe-se que, conforme Vygotsky afirma ao discorrer sobre a formação de conceitos e sobre a ZDP, cada criança tem o seu próprio desenvolvimento. Porém, o professor que atua com crianças deve saber mais ou menos o que elas, genericamente, podem ou não fazer sem auxílio exterior.

Daniela e Flavia apresentam algumas das características de crianças muito pequenas nos excertos que se seguem.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
140 / 142 / 144	Daniela	(...) **eu acho que até os 4 [anos de idade], assim, eles são bem cinestésicos, de forma geral, tá? (...) Então, poxa, até rola um vídeo.** Rola. Mas eu acho mancada, entendeu? Ficar um vídeo a aula inteira sem objetivo, sem "vamos bater os pés quando ouvirem 'x'". (...) Dar [um vídeo] por dar. **Eu acho que já mais com uns 5, tal, eles já conseguem ter um domínio do corpo, né? Um domínio bem grande, então eles já conseguem fazer atividades mais elaboradas, que exijam mais coordenação motora fina, que exija uma**	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

		atenção melhor. E isso vai aumentando exponencialmente. (...) **Uma criança pequena você tem que dar muito... tem que ser muito concreto ainda, né? Ela não é tão abstrata pra... ela não tem esse pensamento ainda.**	
68	Flávia	(...) **A criança de 2 anos não se concentra mais de 5 minutos. Então a minha aula, ela tem 30 minutos. Ela tem vários momentos, né, picadinhos. Uma com 5, 6 anos, por exemplo, ela tem uma concentração muito maior.** Então, eu posso fazer uma atividade de 15 minutos que eles vão estar interessados e vai ter a troca, né. E eles não vão se dispersar. Uma criança de 2 anos, se eu ficar 15 minutos fazendo, falando no mesmo assunto, qualquer coisa parecida, eles vão se dispersar, e aí ele vai começar a puxar o amigo, vai começar a pegar o brinquedo da prateleira... **Então a gente tem que ser muito dinâmico, né? E saber da fase de cada idade, qual é o interesse, qual é... e cada um é cada um, né? Tem crianças de 2 anos, claro, que se interessam mais. E aí eu falo que com o tempo a gente vai vendo a característica daquela classe. Então o olhar do professor é muito importante**.	O professor de inglês da Educação Infantil deve conhecer as características da faixa etária

Ambas as participantes mencionam o tempo de concentração de crianças. Cameron (2005) e Brown (2001) defendem que as atividades devam ser interessantes para cada idade, evitando, assim, que a criança peca o interesse. Assim, Harmer (2007) sugere que o professor sempre tenha várias propostas de atividades para suprir as necessidades e interesses dos diferentes grupos. Apesar de entendermos a relevância disso para o professor, em salas de aula com 20 a 30 alunos pode não ser espaço tão harmonioso para que uma proposta agrade a todos.

Concluindo este conteúdo temático, afirmo que conhecer as características da faixa etária com a qual o professor se propõe a atuar é de extrema importância e não se restringe apenas à Educação Infantil. Cada professor, porém, precisa buscar essas informações e mesclá-las às suas próprias observações acerca dos grupos para os quais lecione. Nem todas as crianças se encontram na mesmo "zona de desenvolvimento real" (VIGOTSKI, 1934/2000) e para promover o desenvolvimento, a criação de ZDPs novamente demonstra ser um caminho positivo ao professor.

Passemos ao próximo conteúdo temático, que trata de conhecimentos teóricos importantes ao professor de inglês da Educação Infantil.

- Conteúdo temático 2b: *"Ter boa competência linguística é importante."*

Conforme apresentado na Fundamentação Teórica, Harmer (2007) e Cameron (2005) e Roth (1998) entendem que que crianças têm grande aptidão para

fixar a pronúncia na língua adicional que estejam aprendendo. Dessa forma, entendemos que há muita importância no que diz respeito à exposição ao idioma que está sendo aprendido. Discute-se o que seria considerado como boa pronúncia ou 'bons modelos', conforme Cameron (2005) e acredito que Roth (1998) possa contribuir com esse questionamento ao defender que o professor que utiliza muitos recursos didáticos – e tecnológicos – propicia a exposição da criança a exemplos autênticos e diversificados. Abstive-me do uso da expressão "falantes nativos" por considera-la ampla demais, neste caso.

A participante Beatriz faz asserções acerca do conhecimento linguístico dos professores de inglês em classes da Educação Infantil. Vejamos:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
88	Beatriz	(...) **As pessoas têm uma ideia de que trabalhar com criança é menos, né? Então o professor de inglês pra trabalhar com criança, "ah, tudo bem se eu tiver um nível mais ou menos de língua". Então, assim, "ah, esse aqui, ele fala mais ou menos. Vamos por ele pra ensinar *colors*, né?" Não é isso dar aula pra criança.** Então, às vezes eu tinha que quebrar umas barreiras...	*Ter boa competência linguística é importante.*
172	Beatriz	(...) Tem muito a postura que é de qualquer professor de Educação Infantil, que eu tava falando sobre você se abrir, mesmo. Você tem que entender que é parte do seu conteúdo ensinar algumas coisas de aspecto social, do que é escola. E também depende da escola que você trabalha, né? Mas... é... de postura, de organização, de cumprimento de regras, da brincadeira. Eu acho que isso tudo tá dentro do professor de línguas, **além de a gente ter que se preocupar com a língua em si, que dá um trabalhão**. É só um detalhe, assim... É um papel muito fácil de desempenhar, mas que eu também acho que... acho engraçado, assim, quando eu percebo, em geral os professores que eu convivo... ou eu mesma, assim. Às vezes a gente só enfatiza ou um ou outro.	

Beatriz, no primeiro excerto (nº 88), parece desejar descontruir a noção de que o ensino de inglês para crianças não exige conhecimento linguístico profundo por parte dos professores. A participante completa seu pensamento mais adiante (excerto 172), ao discutir o papel do professor de inglês na Educação Infantil em sala de aula. A formadora mostra que há aqueles que consideram a língua inglesa importante para o docente que ensina essa faixa etária, mas que isso não é uma regra. Essa preocupação com a formação linguística ainda precisa de maior atenção, conforme alerta Cameron (2005) ao discutir as noções culturalmente enraizadas de que crianças aprendem somente coisas simples e, portanto, não

necessitam de excelentes exemplos linguísticos. Ainda assim, essa visão poderia ser contestada. Ensinar músicas é algo que Cameron (2005) elenca como uma das atividades tidas como simples e entendo que elas – e as rimas, por exemplo – envolvem pronúncia e ritmo, o que não seria tão simples para o professor que não tem conhecimento linguístico satisfatório.

As participantes Clara e Flávia, ao discorrerem acerca de atividades que consideram pertinentes à faixa etária, trazem o seguinte:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
36	Clara	(...) o cantar é fundamental. Porque você dá à criança a oportunidade de se expressar e de aprender até além da sua capacidade linguística, não cognitiva, mas linguística. Então**, através da repetição e da brincadeira com as canções, você consegue ampliar vocabulário de uma forma bastante interessante e fazer formatação, obviamente, de pronúncia.** Então acho que música é fundamental. Mão na massa é fundamental. A criança aprende muito mais à medida em que você trabalha com as suas percepções. Então, ativando as inteligências dessa criança e mexendo com... Quanto maior a exposição pras formas diferentes de estímulos de aprendizagem, melhor o seu resultado.	*Ter boa competência linguística é importante.*
72	Flávia	História sempre é contada. Muito jogo, muita brincadeira. É a base. É... livro, jogos, brincadeiras, música e a tecnologia hoje em dia nos auxiliam. Se você souber como fazer, enfim. Então tem iPad, **a gente trabalha com vídeos também**, porque... Outra coisa que eu também digo e eu não sei muito bem, que é uma teoria minha, é: **eu tenho sotaque. Não adianta. Então eu gosto dessa tecnologia, porque eles estão em contato com a língua nativa. O inglês, assim. Então, eu acho que é bacana. O inglês falado, né? Porque eu sou brasileira, por mais que eu tenha uma pronúncia boa. E eu adoraria fazer um curso de pronunciation. Na verdade, tá no meu plano porque é importantíssimo. Mas eu sou brasileira e eu vou falar com sotaque sempre.** Então a tecnologia ajuda muito nesse quesito, que eu acho muito importante eles terem contato com o inglês.	*Ter boa competência linguística é importante.*
76	Flávia	Sem dúvida! É, tem o inglês australiano, o inglês americano, o britânico. Por exemplo, eu tenho uma dificuldade... vou abrir meu coração. Eu tenho uma dificuldade enorme com o inglês britânico. Eu aprendi com o inglês americano, por isso que eu digo que tem que ter vários, **você tem que ter essa.... usar de várias, é... Pra te ajudar e até pra trabalhar o ouvidinho deles**. Olha, você vai ver lá uma pessoa falando “bottle”, bem fechado, né? “And a bottle”, enfim. Só pra trabalhar o ouvidinho deles. Eles são crus, eles tão lá, assim, pra receber.	

Clara expõe maneiras que entende serem convenientes para trabalhar a pronúncia com a faixa etária de maneira lúdica e significativa para as crianças (CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009). Na mesma direção, a professora Flávia releva que

conta com os recursos tecnológicos para expor seus estudantes aos modelos nativos, pois acredita que “tem sotaque” e faz uso desses artifícios para expô-los a exemplos diversificados, corroborando com a ideia de Roth (1998) acerca de modelos autênticos do uso da língua. Para a referida autora, é importante que a criança habitue-se aos sons da língua que está aprendendo e que possa, aos poucos, evoluir em seu compreensão e uso.

A professora Flávia manifesta preocupação com o próprio conhecimento da língua, mesmo considerando que já tem “uma pronúncia boa”. Fazendo uma autoavaliação, ela pensa que o aprimoramento constante é, de fato, importante para o profissional de língua adicional. Não temos notícias de quantos professores de inglês (ou de outras línguas) pensam dessa forma, mas considero que esse aspecto é importante do ponto de vista da formação reflexiva de um docente, que é aspecto bastante importante para o desempenho de boas práticas educativas.

Vejamos o próximo excerto ainda da professora Flávia.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
20	Flávia	(...) **E não adianta ela** [professora] **ter o melhor inglês do mundo que ela não consegue dar uma aula bacana, só com um bom inglês.** Ela tem que ter dinâmica, né. Didática, assim, de sala de aula com os pequenos, que é bem específico. (...)	*Ter boa competência linguística em inglês é importante.*
80	Flávia	(...) O inglês é importantíssimo. Acho que um professor de inglês tem que ter de habilidade mesmo pra Educação Infantil, é aquilo mesmo que eu falei. **Tem que ter a Pedagogia, em primeiro lugar, e o inglês muito bom. Então, não tem assim outras habilidades.** O professor, ele tem que ser completo, né? Porque como o inglês é uma ferramenta, é aquilo: eu vou estar estudando várias coisas pra poder... posso fazer experiência, posso fazer ciências, posso fazer uma culinária, né? Eu posso trabalhar, enfim, de várias maneiras. Então tem que ter a habilidade de um professor de Educação Infantil.	

No excerto 20, Flávia, ao comparar profissionais graduados em Pedagogia e em Letras discorre sobre o que acredita serem habilidades essenciais aos docentes do contexto. No trecho seguinte, e, aparentemente, indo em direção contrária ao que disse antes, a participante retoma seu entendimento de que o docente precisa, anteriormente ao conhecimento linguístico, ser conhecedor dos aspectos de ensino-aprendizagem relacionados à faixa etária (no caso, Educação Infantil). O domínio da

língua inglesa, embora antes retratado como tão importante passa a ser, na verdade, aspecto secundário.

A respeito do fato de considerar que o conhecimento linguístico é essencial ao bom professor que atua na Educação Infantil, acredito que ambos devam caminhar juntos, não havendo possibilidade de começar uma atuação em sala de aula simplesmente por saber um dos dois ('como ensinar crianças' ou 'como falar inglês') depois conhecer o outro. Assim, corroboro com a visão de Cameron (2005), que defende que o bom professor de inglês para crianças muito pequenas deve conhecer igualmente a língua e os processos de ensino-aprendizagem dela, caminhando lado a lado.

O próximo conteúdo temático relaciona-se a este agora apresentado, já que trata da importância de o professor de inglês conhecer teorias relevantes à sua atuação.

- Conteúdo temático 2c: *"Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário."*

Conforme já dito anteriormente, embora os PCN não tragam discussões que sejam o foco desta dissertação, uma das afirmações sobressai, por ser possivelmente transposta aos demais segmentos da educação, e que retomaremos:

> a prática de todo professor (...) sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papeis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. (BRASIL, 1997, p. 30).

Dessa forma, entendo que o agir docente sempre carregará as suas concepções de ensino-aprendizagem que podem ou não terem sido (re)formuladas a partir de sua experiência e estudos sobre o assunto. A respeito disso, vejamos o próximo excerto:

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
127	P	E como você vê a relação entre a teoria e a prática no ensino de inglês pra Educação Infantil? (...)	Conhecer teorias relacionadas ao ensino de língua adicional e de ensino-aprendizagem de criança é necessário.
130	Beatriz	Eu acho.. Não. Pra mim é fundamental! Pra mim ela existe até quando a gente não acha que ela existe, né? Porque **eu posso não conhecer nada de teoria, mas aí lá na sala de aula e tô colocando em prática várias. Nem que seja as que eu vivi, sabe?** Então eu... eu brincava muito com a minha orientadora, que a gente batia de frente, entre aspas, porque eu falava que eu sou uma professora de Educação Infantil que faz fila. E ela falava: “Isso é um horror. Você tá cerceando as crianças.” E aí eu falava: “Eu fiz fila a vida inteira e tá tudo bem comigo, olha eu aqui no mestrado bem, feliz”. Então a gente tinha essa brincadeira, mas porque é isso. É... **mostra que eu vivi uma coisa que foi tão forte, pra mim era tão fundamental que eu tava ali reproduzindo. Então mesmo que eu não tivesse consciência, tava ali. Então eu acho que as teorias, elas estão.**	
132	Beatriz	Porque, mesmo que você não tenha conhecimento delas [das teorias]. Agora ter um conhecimento formal [sobre teorias de ensino-aprendizagem] eu acho fundamental. Eu acho que a gente tem pouco. Bem pouco. **A Educação Infantil carece absurdamente desse tipo de conhecimento. Assim, é impressionante como tudo é mais levado na prática.** Eu acho que é histórico. Porque a gente vem de uma Educação Infantil que a professora é cuidadora, sabe? A professora é uma extensão da mãe... a professora é a que vai substituir a família nesse período. Então tem esse olhar muito materno, que eu não gosto.	*Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário.*
138 / 140	Beatriz	Eu olhava... As crianças corriam atrás de mim. Como assim eu vou saber o que fazer? Alguém tem que me dizer. Então, eu vejo uma necessidade enorme. **Sempre me ajudou muito ler. As coisas que eu fui atrás ao longo do tempo, elas nunca foram banais, ou eu nunca entendi aquilo como “ah, isso aqui é só teoria, isso aqui nunca... Ah, na sala de aula não vai dar certo”.** (...) Eu sempre lia e pensava: “Poxa, será que não vai dar certo? Vou tentar fazer.”. Algumas davam, algumas não. Mas eu... **Eu não consigo ver muito separado, sabe?**	
304	Beatriz	(...) Às vezes, o que eu percebo é que, assim – eu acho que é a dificuldade de todo professor – é conectar a teoria e a prática. **Então, mesmo que ele tenha feito Pedagogia, quando ele vai dar aula de inglês, parece que tudo que ele viveu de inglês é que pesa mais. Então, assim, ele vai fazer as... os jogos da aula de idioma que ele teve, ele vai... e tem também essa ideia de que a aula de idioma é a aula que funciona. Então o professor vai pra escola regular, ele quer levar isso. Porque lá dava certo e aqui vai dar certo também... é isso que todo mundo acha que é o sucesso.** Então, parece que isso pesa muito mais do que tudo que ele fez de pedagogia! Engraçado...	

A formadora Beatriz traz em sua fala dois aspectos importantes: 1) a concepção de ensino-aprendizagem do professor que emerge em sua prática,

conforme relata o PCN (BRASIL, 1997), não está fundamentada somente em seus estudos acadêmicos. A participante esclarece no primeiro excerto (nº 130) que ela mesma traz para sua sala de aula também as práticas que experimentou como aluna. Acerca disso, penso que o fato de que o homem, como ser sócio-histórico e que se constitui nas relações com o mundo, pode ser base para entender que professores também tenham suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem relacionadas aos modelos por eles vivenciados. Pensando que a educação brasileira, em aspectos práticos, nunca seja a mesma, é relevante considerar quais foram os processos vividos pelos hoje-professores de inglês da Educação Infantil. A criança, conforme o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 21), é "parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico". Ou seja, o movimento da sociedade, de sua cultura, de sua historicidade, são contínuos e a educação – a escola e seus participantes – é parte dessa sociedade em constante mudança.

Em sua entrevista, a formadora Beatriz aponta, ainda, a dificuldade que muitos professores têm de interligar aspectos teóricos aos práticos, parecendo testar as "receitas" que deram certo em outras instituições e esquecendo-se de avaliar o contexto em que eles mesmos atuam como professores. Quanto a isso, os documentos oficiais brasileiros trazem a noção de que é preciso que o professor considere quem são seus estudantes – e não considero aqui simplesmente pensar na faixa etária, mas sim na concepção de sujeitos sócio-históricos que estejam ali presentes – para que possa planejar suas ações didáticas.

Consideremos os próximos excertos.

Turno		Realização Linguística	Conteúdo Temático
112	Ana	O que acontece é que as vezes vem um profissional super experiente, mas com adultos. E que pela primeira vez pegou um grupo de adolescentes. Ou, um profissional que tá muito acostumado a dar aula pra adolescentes, mas pegou um grupo de crianças, sabe? Ou que mudou de escola, ou então tava... "ah, eu tava em escola de línguas, agora eu sou sozinho num colégio. Então, me sinto sozinho, eu preciso, né, de recursos, tal". Então é isso. **Essa experiência de cada um é muito diferente. Depende do contexto em que eles atuam, da faixa etária, né? Da experiência anterior e da formação.**	*Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário.*
76 / 78	Daniela	(...) eu nunca tinha dado inglês pra crianças pequenas, vai. Eu sabia como uma criança pequena... **Eu sabia, eu tinha a teoria daquilo, vai. O tempo de concentração dela é 'x', duma criança de 4 anos. Disso eu sabia**. (...) [sabia] Que	*Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas*

		tinha que fazer atividade diversificada, isso eu sabia da Pedagogia. Mas eu não sabia que... sei lá, num prazo de.... sei lá, de 4 aulas eu posso apresentar.... 8 palavras, vai. Por exemplo.	*Infantil é necessário.*
18	Giulia	Eu sinto até hoje, na verdade. Muitas vezes eu às vezes peço ajuda pra professora de sala. Porque eu falo que eu não... me falta a Pedagogia. (...) **A gente não tem noção do que a criança é capaz de fazer de acordo com a idade.** Então, quando eu comecei tinha inglês só a partir dos 4 anos. então eu não sabia que se eles já... pra mim, adulto, né, não tem muito ideia. Pra mim, todo mundo já sabia escrever número. Lógico que eu sabia que eles não sabiam escrever, mas sabiam fazer números, sabiam fazer um círculo, um quadrado, um "x". E aí que eu fui aprendendo que não, né.	*Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário.*
28	Giulia	(...) Por exemplo, solução de conflitos, algumas coisas assim, ou alguma outra coisa de problema mais de psicopedagogia, de outro... alguma coisa, assim, **eu não consigo ter, dar conta de tudo.** E uma professora da Pedagogia formal, talvez, né... Elas conseguem. Eu peço ajuda. Então, se a criança tem alguma dificuldade ou se eu não tô conseguindo resolver algum problema ali de conflito da sala, eu preciso pedir ajuda.	*Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil é necessário.*

Os trechos apresentados retratam que as participantes, com formações acadêmicas variadas, demonstram que suas atuações podem estar pautadas nos cursos de graduação que realizaram, mas que também recorreram a outros tipos de formação (continuada ou outras graduações) para possibilitarem uma prática que elas mesmas considerem satisfatória. Depreendemos que a formadora e as docentes entendem ser necessário buscar formação acadêmica para possibilitar uma melhor atuação. Além disso, embora nos excertos seja trazida a noção de que é necessário conhecer teorias para bem atuar, é preciso saber identificar o que é relevante e de que forma se adequam à realidade de ensino dos docentes brasileiros.

O BNCC (BRASIL, 2016) traz a visão de que o professor precisa estar preparado para oportunizar um ambiente que permita a experiência do brincar. Quanto a isso, acredito que por meio do estudo acadêmico, da troca de experiência com outros e da sua própria vivência, o docente poderá preparar-se para atuar nessa perspectiva. Para que seja possível ensinar crianças por meio do brincar regrado e da criação de ZDP dentro do ambiente escolar, é preciso formar professores. Se o docente não tiver conhecimento sobre aspectos teóricos e a relação destes com à prática, não será possível propiciar o desenvolvimento infantil por essa perspectiva, a julgar que o brincar que se vê na prática é, inúmeras vezes, somente uma ação de brincar.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) também alerta para o fato de que o professor necessita de conhecimentos específicos sobre as crianças. A respeito disso, as DCNEB (BRASIL, 2013, p. 84) recomendam que o docente tenham “formação específica (...) e habilitação para o magistério”. Quanto a isso, é necessário refletir acerca de qual habilitação seria específica e relevante para o professor de inglês como língua adicional no contexto da Educação Infantil.

Concluo a discussão deste conteúdo temático com a noção de que atrelar conhecimentos teóricos relacionados tanto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês quanto ao desenvolvimento da criança seja essencial e urgente para a nossa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores de professores e de docentes (em serviço) de língua inglesa para crianças de até 6 anos em serviço e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisem ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto por meio das perguntas de pesquisa: a) quais são as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional de formadores e professores que atuam no contexto da Educação Infantil em instituições da rede particular de ensino?; b) há saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto?

Como forma de buscar reposta para as perguntas apresentadas, realizei entrevistas com dois tipos de profissionais da área de ensino de inglês: formadoras de professores de inglês e professoras de inglês em atuação na Educação Infantil. Conforme já descrito nos capítulos pertinentes, essas entrevistas seguiram um guia de perguntas semiestruturadas, por meio da qual conduzi a conversa. Conforme as participantes expunham suas concepções, as perguntas eram reformuladas ou a entrevista tomava novos rumos. É possível perceber, também, que algumas participantes desejavam compartilhar mais ou menos informações, o que deu origem a entrevistas mais ou menos longas, com maior ou menor número de informações. Acerca disso, ainda, é preciso dizer que minha inexperiência no papel de pesquisadora pode ter impedido que a investigação sobre determinados assuntos fosse mais aprofundada, interferindo na análise dos dados e, consequentemente, nos resultados da pesquisa. Ainda assim, considero que a participação de todas as professoras e formadoras tenha sido essencial para o encaminhamento desta pesquisa, contribuindo com importantes visões sobre os aspectos de ensino-aprendizagem de inglês no contexto da Educação Infantil.

Com relação ao meu crescimento acadêmico e formação como pesquisadora, descobri uma nova perspectiva para o olhar para o outro e busquei não o julgamento de escolhas e ações mas, sim, a compreensão com relação aos diversos contextos sócio-históricos ao meu redor.

Com relação às análises dos conteúdos temáticos depreendidos das entrevistas, inicialmente, o objetivo deste estudo era compreender como a formação

e prática de professores de inglês se constituía no espaço da Educação Infantil. No exame de qualificação, porém, abriu-se uma nova perspectiva para o estudo, considerando que o brincar a partir da perspectiva vygotskiana seria a maneira como entendemos que a criança se desenvolve de maneira significativa. Assim, houve revisão das bases teóricas pra que esta nova abordagem fosse possível e enriquecesse a discussão.

Foi possível depreender das entrevistas e na análise que o brincar pode ser tido, muitas vezes, apenas como um ato de brincar, e não com a perspectiva do "vir-a-ser", do lidar com regras, do imitar para ir além do que se é cotidianamente. A visão vygotskiana de brincar expressa a necessidade de que essa ação tenha propósito e que conduza o desenvolvimento, o que pode ser realizado a partir da criação de ZDP. Propondo-se ações didáticas que não estejam em consonância com isso, a criança mantém-se onde está com relação ao desenvolvimento, envolvendo-se em ações simplesmente relacionadas ao entretenimento. Entendemos que, sócio-historicamente, pode ser difícil que o professor se aproprie de uma reestruturação Na Educação Infantil que tenha suas bases no brincar, já que sua formação provavelmente se deu em ambiente de praticas tradicionais, onde o lúdico tinha papel de entreter, e não proporcionar o vir-a-ser.

Para propor o ensino de inglês na Educação Infantil das escolas públicas, seria imprescindível que os documentos oficiais contivessem orientações claras quanto a este brincar que propicia o desenvolvimento, dentro da perspectiva vygotskiana. Porém, para que isso se materialize em sala de aula, as formações de professores também precisam incluir este aspecto com profundidade.

As pesquisas anteriores a esta já demonstravam a necessidade de formação específica para professores que ensinam inglês para crianças, principalmente as muito pequenas. Poucos trabalhos acadêmicos, principalmente aqueles desenvolvidos em São Paulo, porém, tratam dos conteúdos que seriam pertinentes para programas de formação de professores desse contexto. Neste estudo, reafirmamos, a partir dos dados coletados, a necessidade de uma proposta de formação (inicial e continuada) para professores de inglês para crianças que englobe não apenas aspectos de aprendizado de língua adicional e as capacidades linguísticas do professor, mas também questões específicas referentes à faixa etária. Sobre isso, enxergamos o brincar como aspecto indissociável ao desenvolvimento da criança e, portanto, primordial aos novos programas de

formação que podem vir a serem criados.

Dessa forma, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para a comunidade interessada, já que apresenta uma perspectiva do desenvolvimento por meio do brincar pela perspectiva sócio-histórica como meio significativo de impulsionar o desenvolvimento infantil. É necessário voltar nossos olhares acadêmicos para a situação do ensinar inglês por meio do brincar vygotskiano na Educação Infantil, pois o assunto pode ser bastante enriquecido com as visões de outros professores e pesquisadores.

Outras discussões, ainda, poderiam ter sido suscitadas por esta pesquisa e , assim, abre-se o espaço para a reflexão de temas como, por exemplo, currículo na Educação Infantil, além do aprofundamento da própria questão do brincar vygotskiano.

As discussões aqui apresentadas não estão encerradas. Muito pelo contrário, são o início de uma busca por novas perspectivas, novos caminhos para a educação e, em especial, para o processo de ensino-aprendizagem de inglês de crianças muito pequenas.

REFERÊNCIAS

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n.1, p. 87-101, jan./jun., 2006.

BERNI, R. I. B. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: XI SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA / I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA (SILEL), 11., 2006, p. 2533–2542

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2015. 1ª versão. 301 p.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2016. 2ª versão. 651 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. 40 p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 103 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRONCKART, J.P. (2007) **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** 2 ed. New York: Pearson Education, 2001.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DELLOVA, Cristiane Castelani. **A mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para crianças: o papel do lúdico.** 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009.

GARCIA, Bianca. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças.** 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOBBI, M. C. Nativos Digitais: autores na sociedade tecnológica. In: GOBBI, M. C., KERBAUY, M.T.M. (Org.) **Televisão Digital: informação e conhecimento.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. 482 p.

GUEDES, C. S. **As Representações Sociais dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I.** 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2013.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the primary classroom.** New York: Longman Publishing, 1992.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** 4 ed. London: Pearson Education, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco – Serie Indagaciones** – n. 24, p. 81-106, jun/2012.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. DE F. C.; Toyofuki, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 191-210. jan./abr., 2011

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. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEONHARDT-BORGES, C. **Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2015.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006.

MALTA, S. P. S. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos Multiletramentos na educação infantil.** 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2015.

NUNAN, D. **Teaching english to young learners.** Anaheim, CA: Anaheim University Press, 2011

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo, 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. (Org) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191p.

PAVANI, Leysiane Cristina. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009.

PIMENTEL, A. A ludicidade na Educação Infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 26, pp. 109-133, 1º Sem de 2008.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças.** 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2010.

ROTH, G. **Teaching Very Young Children: Pre-school and Early Primary.** Richmond handbook for english teachers, Richmond Publishing: 1998

SANTOS, J. O. C.; SANTADE, M. S. B. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação. **Caderno Seminal Digital**, Ano 18, v. 18, n. 18, p. 53-63, jul.-dez/2012.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Referenciais Curriculares: Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I.

SILVA, K. A; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

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.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2013.

SILVEIRA, B. B. **O Perfil e a formação desejáveis aos professores de LA para crianças.** 2013. 56 p. Monografia (Especialização) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

STAKE, R. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TELES, J. M. **O valor de aprender inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana.** 2014. 157 f. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2014.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p 297-315, jul./dez. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em ação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VAN OERS, B. Is it play? Towards a reconceptualisation of role-play from an activity theory perspective. **European Early Childhood Education Research Journal**. v. 21, n. 2, p. 185-198, 2013.

VAN OERS, B. & Duijkers, D. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 4, p. 511-534, 2013.

VIANA, Juliana Pontes. **Concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação.** 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa

de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1934). **Pensamento e linguagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil:** uma história que se repete. 9 ed. Coleção questões da nossa época, v. 34. São Paulo: Cortez., 2012.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue.** 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista semiestruturada com formadores de professores de inglês da Educação Infantil

1) Qual é sua formação acadêmica? O que a motivou a buscar essa formação?
2) Você teve disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças de até 6 anos? E disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês?
3) Considerando a Educação Infantil, qual é a importância do ensino-aprendizado de língua inglesa?
4) Como vê a relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de inglês para os professores da Educação Infantil?
5) Acredita que as crianças de Educação Infantil devam ser avaliadas? De que forma?
6) Dentro do contexto da Educação Infantil, qual é o papel do professor de inglês em sala de aula?
7) E qual é o papel do aluno dessa faixa etária?
8) Como descreveria o tipo de formação que você propõe (o que aborda, como planeja os encontros, como os conduz)?
9) Qual é a formação acadêmica e experiência dos participantes do(s) seu(s) curso(s)?
10) Quais são os objetivos deles para buscar esse tipo de formação?
11) Quando percebeu a necessidade de desenvolver curso(s) de formação continuada para esses professores?
12) Como avaliaria a formação acadêmica desses profissionais para a atuação na Educação Infantil?
13) Quais são os temas mais recorrentes trazidos pelos professores nos cursos?
14) Há tipo de atividades que acredita serem adequadas para o ensino de Inglês na Educação Infantil? Se sim, quais são?
15) Quais habilidades acredita serem importante para o professor de inglês desse contexto?
16) Qual importância você atribui aos diferentes tipos de recursos, incluindo-se os tecnológicos?
17) E os professores? Qual importância dão a esses recursos?
18) Qual é a importância do planejamento para os professores?

ANEXO B – Entrevista semiestruturada com professores de inglês da Educação Infantil

1) Qual é sua formação acadêmica? O que a motivou a busca-la?
2) Você teve disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças de até 6 anos? E disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês?
3) Em que momento da sua vida você aprendeu a língua inglesa?
4) Qual é sua experiência em sala de aula com o ensino de inglês? Já trabalhou com educação, mas não com o ensino de inglês especificamente?
5) Você acha importante aprender inglês antes dos 6 anos de idade? Por que?
6) Qual é o seu papel como professora de inglês na Educação Infantil?
7) O que você espera dos seus alunos? Qual seria o papel deles?
8) Na sua opinião, essa faixa etária apresenta características específicas? Quais? Se sim, de que forma essas características têm relação com a sua forma de dar aulas?
9) Como seleciona os conteúdos que trabalhará? Como planeja as aulas?
10) Quais tipos de atividades costuma fazer com as crianças?
11) Você usa português ou inglês em sala? Por que escolheu fazer assim?
12) Há habilidades que considere necessárias a um bom professor de inglês para a Educação Infantil? Se sim, isso difere entre professores de outros níveis?
13) Há habilidades necessárias para dar aulas de inglês para a Educação Infantil?
14) Houve alguma dificuldade no início da sua carreira? Se sim, como solucionou isso?
15) Há ainda algo que não te deixe confortável na sala de aula desse contexto?
16) Houve algo que acredita ter aprendido em sala de aula, mas não em cursos ou na graduação?
17) Você avalia seus alunos? Como?
18) Você avalia a sua própria prática? Como?
19) Você tem acompanhamento de coordenador da área de inglês ou outros professores com quem troque experiências?
20) Quantos grupos de Educação Infantil você tem? Quantos alunos há por sala?
21) Qual é a carga horária de inglês em sua escola?
22) A escola em que você atua possui recursos tecnológicos? (*smartboard*, *tablet*, *wi-fi*)

ANEXO C – Transcrição de Entrevista – Participante Ana

Posição Ocupada:	Formadora de professores

1	P:	Primeiro, queria começar com perguntas sobre a sua formação acadêmica. Qual foi e onde você iniciou esses estudos?
2	Ana:	Bom, nos anos 80 existia uma coisa chamada colegial profissionalizante. E eu fiz, então, o magistério, que era um curso pra me tornar professora, né, na época, de primário e de educação infantil. Eu fiz [nome de escola regular]. Então, com 16 anos eu já era professora formada e comecei a atuar. Era professora de 1º Ano. Eu tinha uma turma de 1º Ano numa escola que não existe mais e no quarto ano, porque eram 4 anos de curso, eu fiz a especialização em educação infantil, né. Foi quando eu estagiei no [nome de escola regular], na época eu já era professora também. Enfim, dava aulas particulares e depois logo comecei no [nome de escola de inglês] como professora de inglês, e foi o ano que eu iniciei a faculdade. Eu comecei a faculdade com 17 anos, na [nome de universidade particular]. Na época, também, o curso de Letras era separado. Ou era Língua e Literatura Portuguesa, ou era Língua e Literatura Inglesa. E eu entrei como professora de Português. A verdade é que eu sempre soube que eu ia ser professora, mas eu não sabia, não importava muito o que, que disciplina que eu ia dar aula, sabia? Então, eu escolhi o Português porque era uma matéria que eu gostava muito, gostava, enfim, da literatura, gostava da redação, e isso que me atraiu. Então, eu fiz Português. Mas enquanto eu cursei os quatro anos da faculdade de Letras-Português, eu passei mais tempo dando aula de inglês, em diferentes lugares que foi, no caso, no [escola de inglês], no [escola de inglês], no [escola regular], e sempre pros pequenos – Educação Infantil, Fundamental – que eu resolvi fazer também a parte do Inglês, né. Eu peguei uma mudança de currículo, mas eu tive que fazer 4 anos. Fui dispensada de algumas disciplinas, então eu fiz 8 anos de curso de Letras. Sou Bacharel em Letras duas vezes. Uma coisa um pouco inútil, assim, sabe? Porque aí eu fiz LLP primeiro e, depois, LLI. [comentários que fogem ao tema] Eu já tinha então bastante experiência em colégio, como professora especialista, tanto na Educação Infantil e no Fundamental e tinha tido uma experiência também com Fundamental II. Tinha sido professora em escolas de línguas, como eu mencionei: [escola de inglês], [escola de inglês], e na [universidade particular], que eu dei. Na época, era um curso bastante concorrido e como éramos alunos de Letras, a gente tinha que dar curso lá, né. E eu lembro que o meu professor, o [nome do professor], lembra dele?
3	P	Lembro, lembro.
4	Ana	Então. Ele sabia da minha experiência com crianças e com adolescentes. E tinha um determinado grupo de adolescentes que eles não tinham quem colocar, e a gente normalmente ficava em dupla e só pra nível básico. Bom, eu tinha 3 grupos. Eu dei muitos grupos na [escola de inglês] [INCOMPREENSÍVEL], assim, sabe? [comentários que fogem ao tema] Então, nessa época eu resolvi, eu recebi um convite pra abrir uma escola de inglês. [comentários que fogem ao tema] Nesse período todo em que eu fui... ah, que aí eu tava numa nova função, né? Eu era diretora pedagógica dessa escola. Então eu era também... me tornei responsável pela formação de coordenadores. Então, eu não só fazia formação de professores, que é uma experiência que eu já tinha tido, mas eu passei a me tornar responsável também por selecionar, formar, acompanhar os coordenadores. Isso me forçou a buscar mais estudos, né? Então eu resolvi fazer o mestrado, e eu tinha o saudável hábito de frequentar muito todos os congressos que eu achava pertinentes. Então, por exemplo, o [congresso]. Foi o congresso que desde o primeiro ano eu participei e fui por muitos e muitos anos mesmo. O [associação] e mesmo os [congressos], fora do país, eu tive oportunidade de ir em dois: um em Nova Iorque e um em Vancouver. Enfim, tudo que era ligado à [associação], cheguei a me apresentar, cheguei a dar palestra, a fazer desde comunicação, pôster, até participar de mesa redonda, fazer palestra de abertura, sabe? Então eu entrei nesse meio acadêmico com essa intenção inclusive de no futuro me tornar uma professora universitária. Foi quando eu resolvi então fazer o mestrado. [comentários que fogem ao tema]
5	P	Uhum...
6	Ana	Então eu fiz muitos, bons cursos. [comentários que fogem ao tema] E aí, quando eu fiz o mestrado, eu recebi um convite da [nome de instituição]. Eu já fazia um trabalho de leitura crítica pra algumas editoras, e naquela época eu recebi um convite pra ser coautora de um material novo que ia ser lançado com uma americana [comentários que fogem ao tema] e eu acabei aceitando. Então, foram anos muito conturbados, porque eu estava com a administração pedagógica de uma escola, que na época tinha 600 alunos, estava com a coordenação do [nome de escola regular], da área de inglês, que a gente fazia um trabalho via [escola de inglês] de coordenação da área de inglês, e eu era

		responsável do 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Médio. Eu fazia também a parte de coordenação da área de inglês do [escola regular], que eram as duas escolas que a gente coordenava na época, e, da mesma faixa etária, do 1º... na verdade, no [colégio regular] era do 2º ao 3º do Ensino Médio. E ainda veio esse convite. [comentários que fogem ao tema] Então foi um momento de vida bastante agitado. E nessa época, então, eu fiz o primeiro ano do mestrado com bastante dedicação, sabe? Eu me saí muito bem nas matérias, lembro de ter tido notas altíssimas, assim... Realmente, me saí muito bem, me dediquei, gostava e tudo mais. [comentários que fogem ao tema]
7	P	Hm....
8	Ana	[comentários que fogem ao tema] A pesquisa foi muito gostosa de ser feita. Ela foi realizada na minha escola, né, como o trabalho de uma coordenadora, então foi um trabalho muito gostoso de ser feito. E eu acho que eu aprendi muito, pessoalmente, profissionalmente foi muito bom olhar pro próprio umbigo, olhar pro... sabe? Eu acho que eu me tornei uma pessoa um pouquinho mais humilde depois da pesquisa. Então foi maravilhosa essa experiência. [comentários que fogem ao tema] Mas aí, o que aconteceu foi interessante: quando eu fui me despedir, mais ou menos assim, da professora [nome], né: "Olha, não vou fazer doutorado agora, tal, vou ter que deixar pra uma outra oportunidade", eu falei: "Eu tenho um curso que eu gostaria muito de dar". Não! Ou... eu não lembro exatamente se fui eu que falei, se foi ela que ofereceu... Eu sei que foi uma coisa assim meio inesperada. Ela falou "Por que você não da um curso [instituição]?" Porque eu já tinha dado. Sob a coordenação da [nome] eu tinha dado um curso chamado [nome do curso] junto com a [professora]. E tinha gostado muito da experiência e feito vários cursos. Enfim... E aí, ela falou sobre isso, sobre eu montar um curso e apresentar pra ela a proposta, o projeto. Fiz isso, e ela aprovou, né. [comentários que fogem ao tema]
9	P	[comentários que fogem ao tema]
10	Ana	[comentários que fogem ao tema] Eu tenho orgulho de dizer que eu tô no 25º grupo. Eu tenho que fazer direito essa conta porque pode ser o 26º.
11	P	Aham.
12	Ana	E, esses grupos assim... a cada grupo eu aprendo coisas novas e cada grupo, lógico, cada curso, é diferente do outro. Eles têm uma mesma essência, eu começo todos eles da mesma forma, eu tenho uma estrutura, uma linha de conteúdos básicos, né? Que eu considero básicos, que... independente da preferência ou não, da necessidade ou não, eu vou trabalhar porque eu sei que são importantes, mas isso é uma parte do meu trabalho, da minha formação que... Eu queria deixar claro que formação, respondendo sua pergunta, não é só curso de magistério, de faculdade, de mestrado, congressos, estudos, pesquisas. É, também, na minha opinião, o ato de lecionar. Eu acho que quando você quer aprender um assunto, você ensina aquele assunto. Porque aí é a melhor forma de você se aprofundar naquele assunto, de você... Então eu assumo pros meus alunos hoje que eu não sei muito do que eu falo, não. Mas que, como eu quero aprender sobre esse assunto me encanta, que eu continuo estudando.
13	P	Que humilde.
14	Ana	Não, é verdade.
15	P	[comentários que fogem ao tema] Nessa época da sua formação você disse que deu aula pra um grupo de adolescentes, na primeira... lá na graduação.
16	Ana	Sim. Sim.
17	P	Você já tinha vindo de um magistério, então, provavelmente já tinha tido disciplinas voltadas à Educação Infantil.
18	Ana	Pra Educação Infantil. Sim.
19	P	Mas, talvez, na época do magistério não tinha tido disciplinas voltadas ao ensino de línguas, né?
20	Ana	Não. Não.
21	P	Então quando você começou no [instituição] ou nas outras...
22	Ana	Escolas de línguas... foi uma experiência pessoal, porque eu fui aluna [instituto de idiomas], que é uma excelente escola. E eu fui muito feliz lá como aluna e tinha essa boa experiência e sempre gostei do magistério. Eu sabia que eu ia ser professora, eu cheguei a dar aula de artes em inglês, eu dei aula de redação pra criança, sabe? Eu dei aula... enfim, eu gosto de dar aula! Meu negócio é dar aula. Tanto que hoje eu dou aula pra pais. [comentários que fogem ao tema]. Eu dou aula pra... né? Outro dia eu tava num consultório, fazendo formação de funcionários, né? Então, acho que é gostar de gente, né?
23	P	É! É o contato com o público, né?

24	Ana	É! Mas eu não tive uma formação específica para ensinar inglês a não ser os treinamentos das escolas de línguas nas quais eu trabalhei.
25	P	Tá. Na graduação...
26	Ana	Na graduação eu tive, no curso de Letras, uma formação muito boa de alguns professores queridos, que estão aí atuando até hoje e brilhantemente... Uma formação técnica, né? Mas eu não.... confesso que essa parte didática eu acabei conquistando fora do curso mesmo. Pra ser sincera, eu nem lembro o nome da minha professora de didática. Foi um curso tão rápido, sabe? Essa parte da licenciatura que foi... Eu lembro que eu me dei bem, eu fui muito bem no curso, nós fizemos trabalhos, lembro da apresentação dos trabalhos, mas não foi, assim, um curso que marcou, né? Sendo que outros marcaram, outros profissionais marcaram.
27	P	Mas geralmente também nesse curso de didática, na licenciatura, eles não tratam...
28	Ana	Não.
29	P	Né?
30	Ana	Dessa questão da faixa etária...
31	P	É.
32	Ana	Não vai tão fundo.
33	P	E é só um semestre de cada, né? Estrutura...
34	Ana	Pois é...
35	P	Didática...
36	Ana	Fica... Olha, eu realmente aprendi a dar aula e aprendi sobre crianças no curso do magistério [da instituição]. Foi lá.
37	P	É?
38	Ana	Foi. Pra mim... olha, inclusive amigas minhas que depois fizeram Pedagogia. Eu não quis fazer porque eu ficava com a sensação que ia ser repeteco. E todas disseram que não só foi repeteco, como ficou aquém do curso que nós fizemos. E olha que teve gente que fez [instituição], teve gente que fez [instituição], em outros lugares e foi assim, meio que consenso de que o curso naquele tempo, não sei como está hoje, né, nem sei se existe...
39	P	Não existe mais.
40	Ana	Mas naquele tempo, era um curso de excelente. Pra você ter uma ideia, assim, de gente que... daquele grupo, a *[nome]*, né? Não sei se você lembra dela...
41	P	Sim. É famosa, né?
42	Ana	[comentários que fogem ao tema]
43	P	[comentários que fogem ao tema] Bom... então, acho que sobre a...
44	Ana	Formação acadêmica. Tá...
45	P	...acadêmica tá bem completo. E agora sobre a sua trajetória profissional. Bom, você também...
46	Ana	Já contei!
47	P	É, já contou bastante, né? Como você escolheu...
48	Ana	O que eu não contei acho que é de lá pra cá, talvez. Da parte de abrir a escola...
49	P	Não, é. Depois de 2005 em diante, você só falou da [instituição de pós-graduação], assim.
50	Ana	Pois é, então. Aí, [instituição de pós-graduação] foi esse presente que apareceu, que foi em 2006. Eu comecei a dar os cursos e estou até hoje, e espero continuar por muito tempo, porque eu gosto muito de dar aula aqui. Ahn... eu passei por uma experiência muito rica, que foi assim que a escola fechou, um dos colégios que a gente assessorava, que era o [escola regular], me convidou pra ser contratada como coordenadora, né. [comentários que fogem ao tema] Porque até então, eu era... fazia esse papel de coordenação, mas eu não ficava lá. Era mais uma assessoria externa. E aí, a partir daquele ano de 2005 eu comecei a ser funcionária do colégio. No total, eu fiquei lá 10 anos. E enquanto eu estava lá, fiquei de 2000 a 2010, né. Em 2005 eu assumi esse papel sozinha. Enquanto eu estava lá, eu tive a oportunidade também de participar de um projeto de ensino de valores pra crianças. E eu fui fazer minha formação [em outro país] por 3 meses em 2008. Então, Janeiro, Fevereiro e Março de 2008 eu aprendi sobre ensino de valores, sobre trabalho com crianças em situação de risco, sobre ensino de habilidades de vida, resiliên... enfim, foi tanta... foi uma experiência tão rica! E eu estava num projeto internacional que 11 países estavam envolvidos, então eu tive contato com coord... eu me tornei coordenadora nesse projeto, aqui no Brasil. Eu era responsável por [cidades brasileira]. E a gente chegou a atender 6.500 crianças de comunidades e escolas públicas. Eu mesma fui professora em diferentes escolas públicas. [cidade brasileira], só em uma escola. [cidade brasileira], algumas. Entre elas, [instituição]. Foram duas, né? Uma delas, o [instituição]. Então eu tinha, assim, turmas de 3ª e 4ª série, com 43 alunos, 45 alunos. E foi quando

		eu me debrucei em metodologias, em práticas, que me ajudassem com essas questões, porque, obviamente, eu poderia ter questões disciplinares. Ainda mais pelo assunto que nós trabalhávamos. Eu não era professora de inglês deles, eu era coordenadora de um projeto e voluntária também, inicialmente comecei como voluntária e educadora nesse projeto. E a gente discutia desafio de vida. A gente discutia pensar no outro e não pensar só em si mesmo. Sabe, esse tipo de reflexão? Então foi de uma riqueza da minha formação muito grande.
51	P	É...
52	Ana	Chegou um momento que eu precisei decidir, e acabei saindo, pedindo demissão do [escola regular] pra assumir essa coordenação Brasil. Só que a ONG acabou fechando, porque os custos eram realmente muito... [comentários que fogem ao tema] Então, ou eles estavam em sala de aula nas escolas públicas e nas ONGs, nós estávamos, né? Ou nós estávamos dentro do escritório fazendo formação. Então, era uma delicia, eram inúmeras miniaulas que um assistia do outro. Foi quando aprendi efetivamente a dar feedback, a receber feedback, então, foi uma coisa de quebrar o ego, sabe? De você falar "Eu achei que eu sabia, eu não sabia porcaria nenhuma. Agora que eu tô começando a aprender o que que é isso."
53	P	Sim...
54	Ana	Até por causa do público.
55	P	É... Isso muda também, né?
56	Ana	Foi muito rico.
57	P	O contexto...
58	Ana	Foi muito interessante. Então, e aí, com essa ONG, com o fechamento da ONG, foi outro baque. [comentários que fogem ao tema] Porque eu cheguei a dar aula num projeto da [instituição sem fins lucrativos], cheguei a dar aula no [instituição], e lá eles me chamaram porque eles tinham uma vaga pra coordenação pedagógica. Inicialmente eu resisti porque, apesar de eu adorar o lugar, eu fui... eu me tornei... eu acabei aceitando. Eu me tornei coordenadora de professor de animação, de edição, de câmera, figurino. [comentários que fogem ao tema]
59	P	[comentários que fogem ao tema]
60	Ana	[comentários que fogem ao tema] E essa liberdade de transitar em diferentes escolas, né? É muito legal. Então hoje eu voltei pro [escola básica], sou consultora do [escola básica]. Voltei pro [escola de inglês], cansei de dar palestras e cursos não só nas unidades. E transito entre outras escolas também. Então outro dia eu estava no [escola de inglês], outro dia eu estava ali na [escola de inglês]. Vou, na semana que vem, agora, daqui a pouco, na [escola de inglês]. [comentários que fogem ao tema]
61	P	[comentários que fogem ao tema] Bom, então eu vou passar agora pra falar dos aspectos de ensino-aprendizagem.
62	Ana	Perfeito.
63	P	Considerando esse contexto das crianças de 3 a 5 anos, qual é a importância que você vê do ensino-aprendizagem de língua estrangeira? Se você vê.
64	Ana	Eu vejo. É fundamental. Num mundo globalizado como o de hoje, no qual independente de classe social, as crianças podem ter contato com pessoas, com crianças, com programas de televisão, com jogos, brincadeiras, histórias, materiais... enfim... De outras culturas, né? Então, eu confesso que há alguns anos atrás eu já defendia, mesmo sem essa facilidade tecnológica que a gente tem hoje. Imagine hoje! Hoje é impensável não defender. Eu acho que a sala de aula mudou muito, considerando os aspectos de ensino-aprendizagem, quando eu comecei a dar aula, era permitido, era até encorajado, que você usasse português em sala de aula, porque afinal, eram crianças. Então, tudo bem misturar o português e o inglês. Hoje é impensável, na minha opinião. Ainda tem gente que eu sei que mistura. Mas na minha opinião é impensável. Então, a própria metodologia, o jeito, como aprende, as questões, as contribuições da neuroeducação, da neurociência, pra gente entender o funcionamento do cérebro, pra entender as emoções, como lidar om as emoções, com os comportamentos desafiadores das crianças, pra entender essas fases. Então Piaget, lá atrás, nos deu uma luz, né? Adler veio com outras... nos falar sobre crenças. E tantos outros incríveis. Vygotsky, maravilhoso. Enfim... Freire. Todo mundo ajudou muito, né? Mas a gente hoje tem, assim, concreto, estudo do cérebro, estudo da ciência. Isso prova que sim, quanto antes, melhor. Quanto mais, melhor. Não tem problema nenhum. Ele vai falar com a mãe numa língua, com o pai em outra, com o professor em outra, com o vizinho em outra. E tudo bem. E a gente tem que estimular isso. Então, eu sou super a favor.
65	P	É... E tendo toda essa visão do ensino nessa faixa etária, como você vê as atividades adequadas pra sala de aula nesse contexto?

66	Ana	Elas têm que ser o mais natural possíveis. Então, o mais adequado pras idades deles. Então, por exemplo: música. Não tem como você falar com criança sem cantar música. Jogar, brincar. Tem que ter jogos, então a gente tá falando de games, né? Não tem como não ter história. Então, impossível. Como que você não vai contar história? Criança gosta de contar história também do jeito deles. E eu acho que... eu gosto muito das coisas gráficas, sabe? Assim, concretas. A criança precisa do concreto. Então, o que eu vou chamar aqui de concreto são as atividades gráficas, até artísticas, se a gente quiser chamar. Então é aquela história de pintar, de colar, de desenhar, de montar, de fazer, né? Então tudo que a criança constrói e que ela tem orgulho em mostrar, em conversar, em usar, vai ser ótimo porque tá relacionado com a história, com o jogos, com as músicas, e tal. Eu acho que é isso, eu acho que tá ligado ao... esses são os gêneros das crianças, né? O narrar, o contar, o brincar... Então a gente tem que respeitar os gêneros textuais que as crianças precisam pra se comunicar, pra interagir, pra viver. E é isso que tem que acontecer na sala de aula. Não pode ser diferente.
67	P	Tá certo. E como é que você enxerga a teoria entre a... desculpa. A relação entre a teoria e a prática dentro da sala de aula?
68	Ana	É... Então, é o seguinte. Eu sempre me considerei e me considero uma pessoa extremamente prática. Mas eu adoro a teoria. Então tem gente até que pode olhar pra mim com um certo, assim: "Ah, puxa, a [Ana] é prática demais", ou "Ela só dá valor pra prática". Não é. É que eu precisei da prática, né? Eu aprendi na prática, eu estava lá em sala de aula, são 32 anos dentro de sala de aula. Eu não sai um dia. Assim, um, né? Um ano da minha vida, mesmo nas diferentes funções. Como diretora de escola, eu estava em sala de aula. Então, eu tenho muito prazer sabe, de dizer que a teoria, ela é fundamental pra embasar nossa prática, pra gente saber e refletir e readequar as nossas atitudes, as nossas ações, as nossas crenças. E então, a palavra reflexão pra mim é básica. Eu não consigo conceber um professor que não seja reflexivo e que não seja pesquisador. E isso eu aprendi lá atrás e não abandono. Isso que faz parte de todos os cursos que eu dou, independente de ser o que for, faixa etária, matéria, não importa. E quando eu falo de teoria, no meu caso a minha formação apesar de ter essa... ter feito o curso de Letras, tudo mais, eu não me sinto uma teórica de língua. Nunca foi a minha praia. A verdade é essa. Eu gosto de inglês, como gosto de português, como gosto de arte, como gosto de cinema, como gosto de tantas outras coisas. Mas eu não sou ótima em inglês. Aliás, eu sempre fui uma aluna com muita dificuldade. E isso me aproximou dos meus alunos, porque eu sabia a dificuldade deles. Eu era excelente aluna* [acredito que a participante quis dizer professora] de nível básico pra adultos, por exemplo. Eu era excelente aluna* [acredito que a participante quis dizer professora] de crianças e adolescentes por causa da metodologia com crianças e adolescentes. Mas eu nunca fui aquela professora que dava a matéria que dava, no caso inglês, porque adorava inglês. Não. Tanto que eu nem adoro inglês. Nem sou tão boa em inglês. Meu inglês é até enferrujado.
69	P	(Risos)
70	Ana	Não, de verdade. Assim, é uma coisa que não é pra mim um... não é isso, sabe?
71	P	Entendi.
72	Ana	Então quando você fala em teoria, eu não tô aqui... eu quero deixar bem claro que eu não tô falando da teoria do conhecimento da linguística e da língua, que isso pra mim não é tão importante. Pra mim, [Ana]. É um defeito. Eu tô colocando como uma falha na minha escolha profissional, né? Eu não quis enveredar por esse caminho. Eu preferi enveredar pelo caminho menos discurso e mais prático mesmo, assim, de educação. Então, teorias de ensino e aprendizagem sempre me interessaram muito mais, metodologias de língua estrangeira, metodologias... de como lidar com comportamentos desafiadores das crianças, esse tipo de coisa me interessa mais.
73	P	Tá.
74	Ana	Essa é a teoria que eu busco hoje.
75	P	Tá. E aí, você vai com essa teoria aplicar no que você vai ensinar?
76	Ana	No que eu ensino. É.
77	P	[comentários que fogem ao tema] Você percebe alguma maneira que seja mais importante de avaliar as crianças nesse processo de ensino-aprendizagem? Como é que você vê a avaliação nesse contexto?
78	Ana	Vou falar uma coisa meio óbvia, tá? Mas o professor só vai saber avaliar se ele de verdade conhecer os alunos dele e ouvir esses alunos. Eu podia discorrer sobre testes, portfólios, relatórios, observações, critérios, mensurar, questões verídicas, material autêntico... Tem muita coisa relacionada ao processo de avaliação. Mas acho que é mais simples que isso. É o professor gostar do que faz, se importar com seus alunos, conhecer os seus alunos, preparar bem a sua aula, ter

		clareza dos objetivos de aprendizagem. Veja: porque, muitas vezes, os professores têm clareza dos objetivos de ensino e estão muito mais focados no que que eles têm que fazer, no que eles têm que ensinar, no que eles têm que dar, que material que eles têm que utilizar, e eles estão pouco observadores e abertos pro que as crianças respondem. E é aí que eu falo da importância do ouvir. Ainda mais que nós estamos falando de Educação Infantil. Se nós estivéssemos falando de preparação para exames internacionais, preparação pra um exame pra entrar numa universidade no exterior, tal, teria outras questões aí mais técnicas, né? Específicas. Mas não. Na Educação Infantil, é você acolher o seu aluno. Você pode ter preparado uma aula sobre determinado assunto, mas a criança chegou chorando e sangrando. Como que você não vai dar atenção pra isso? Essa é a hora de cuidar e de avaliar o inglês. Porque você pode fazer isso em inglês. Pode e deve! Porque é uma oportunidade excelente de ouvir, de ensinar, de trabalhar, e por que não, mudar o seu conteúdo sim. Mudar seu plano de aula, sim. Então a avaliação pra mim, ela tá tão intrínseca. Não é uma parte do processo. Não é uma bolinha dentro de uma bolona. São duas bolas do mesmo tamanho. O tempo todo você ensina, aprende, avalia, reflete, ensina, aprende, avalia, é tudo muito misturado, sabe? É assim que eu vejo.
79	P	Tá. Você mencionou os objetivos de aprendizagem e os objetivos de ensino.
80	Ana	É... é uma... nem quero me aprofundar nisso.
81	P	Entrar nisso? Tá.
82	Ana	Não, mas eu vou explicar o porquê. Porque eu nem sei se eu tenho conhecimento hoje. Eu estudei bastante até sobre avaliação, mas faz tempo que eu não... O que eu quero deixar claro é esse olhar do professor pra aprendizagem do aluno. Pro aluno. É por em prática o tal do *learner-centered approach*, que lá atrás falaram tanto sobre isso e que até hoje ainda os professores não tão pondo em prática. A gente fica muito preocupado em ser o centro, sabe? E não é. É o que que eles querem, o que que eles precisam e tal. Então aí você... você faz a avaliação! De uma forma mais natural. É isso.
83	P	Tá. E, eu acho até que você já mencionou um pouco agora. Como é que você enxerga o papel do professor?
84	Ana	O professor tem que ser reflexivo, tem que ser pesquisador, tem que gostar do que faz, porque se ele não gosta, por favor, mude de profissão, saia de sala de aula, não vai perder seu tempo, você vai estragar vidas. O professor marca vidas, e se ele quiser marcar para o bem, né, deixar marcas positivas, ótimo. Tá na profissão certa porque ele tem um poder, muitas vezes – infelizmente, até – maior do que dos pais. No sentido de influenciar mesmo. De ser um exemplo, né? De ser aquele adulto que convive, que tá lá com o jovem, que o jovem se espelha, se inspira. Criança tem... se sente segura com aquele adulto e tal. Então, uma pessoa que convive com alguém reclamando, por exemplo, o tempo todo, que que vai aprender, né? Vai aprender a reclamar também. Então você aprende com as atitudes desse profissional. Então me preocupa muito a formação dos professores porque o papel do professor é importantíssimo. Meu olho brilha quando eu encontro ex-alunos meus. E eu felizmente encontro muito, porque como eu moro em [bairro], que é o bairro que eu comecei a dar aula. Então outro dia foi a [ex-aluna] lá no [supermercado] fazendo festa pra mim, que é ex-aluna do [escola regular]. Outro dia foi aqui o [ex-aluno], aqui na [instituição de pós-graduação], engravatado, fazendo pós-graduação em Direito, fazendo festa pra mim, lembrando da mala mágica que eu tinha usado quando ele era aluno meu de educação infantil. Veja que eu tô falando de gente com 30 anos. 30 e poucos anos. E assim vai. Outro dia foi na papelaria, o rapaz me cutucou e falou: "Teacher [Ana]!" Ele me reconheceu pela voz.
85	P	Nossa...
86	Ana	E aí, eu falei "Sim!". E ele falou "Eu reconheceria a sua voz de longe e tal.... eu lembro de você". E eu olhei pra ele, barbado, né, também não reconheceria. Falei "O que que você tá fazendo?" "Hoje eu sou médico." Tal.. Então, eu tenho tanto orgulho dos meus alunos e desse jeito assim carinhoso, de saber que de alguma forma... E mesmo dos professores que eu tive oportunidade de ter contato, né? Lógico que uns você perde pelo caminho, mas... [comentários que fogem ao tema]
87	P	Cria-se, né...
88	Ana	...um vínculo! Então eu quero que esse vínculo, que essa rede de pessoas interessadas em fazer o bem, em serem bons profissionais, em motivar, em de verdade ensinar, sabe? Serem bons exemplos. Quero que isso amplie. Então quem não é reflexivo pra poder refletir sobre a sua prática, pra conhecer a teoria, quem não é pesquisador pra embasar sua pratica em boas teorias, quem não é minimamente responsável, educado, sabe? Eu tô falando agora dessas habilidades, de ser esse exemplo de caráter, de pessoa que a gente quer, né?
89	P	É. Interessante. Você lembrou o nome dos alunos que você teve há...
90	Ana	Lógico...
91	P	20, 25 anos.

92	Ana	Não, não que eu lembre de todos. Pelo amor de Deus. Não lembro mesmo! Mas, olha, acho que eu tenho vergonha em dizer que eu não lembro da grande maioria. Não lembro do nome da grande maioria dos meus alunos. Até porque eu dei aula mesmo de inglês... Puxa, já faz 20 anos que eu não dou aula de inglês! Porque eu comecei a dar aula de outras coisas, comecei a fazer formação de professor profissionais. Comecei a me debruçar em pesquisa, em avaliação, em planejamento, em currículo, em exames internacionais. Tantas outras coisas, né? Mesmo a questão do ensino de valores, dos... que a aula de inglês mesmo faz tempo que eu não dou. Então, aluno assim eu não tenho. Eu não tenho hoje, mas.... contato tá aí.
93	P	[comentários que fogem ao tema]
94	Ana	[comentários que fogem ao tema]
95	P	Bom, e aí, o papel do aluno nesse caso. Você acha que....
96	Ana	Interessante você ter falado isso, sabe? Porque aí, eu reconheço na minha história uma fase em que eu não me deixava marcar pelos alunos. Em que eu fazia um trabalho mais pasteurizado. Sabe aquela fase em que você tem 200 alunos, que você dá a mesma aula pra 7 grupos e que você faz um planejamento pra sete grupos, tem 30 em cada classe, sei lá como, né? Esses cálculos, assim, meio loucos assim. E que você mal sabe distinguir quem é quem, né? Você sabe que naquela turma você tem três Julianas e que naquela outra você tem dois não sei o quê, dois Pedros e tal. Mas você não sabe direito quem é quem, você precisa olhar o carômetro, tal. Então durante muitos anos da minha vida, infelizmente, eu fui essa professora. Eu procurava fazer um bom trabalho, mas eu não me marcava tanto pelos alunos como eu permito me marcar hoje. Por uma série de motivos. Porque eu achava que eu não dava a devida importância pra isso. E eu achava que o que realmente importava era a matéria. Era o *teaching*. O tal do *teaching*. E que eu marcaria pelo conteúdo. A verdade, e isso a gente aprende com dor depois, é que o conteúdo eles esquecem. O que você ensinou, eles esquecem. Os meus alunos nunca chegaram pra mim e falaram "nossa, eu lembro da sua aula de *phrasal verbs*, eu lembro da sua aula de ahn.... sei lá. *Comparative*, *superative"*. Nunca! Mas eles falam da mala mágica, eles falam das brincadeiras, eles falam do dia que eu me fantasiei, eles falam do dia que a gente deu risada, eles falam da excursão que a gente fez, eles falam de ter ouvido uma história e ter chorado junto. Eles falam de outras coisas, que é o que fica.
97	P	E... bom. Eu vou passar um pouquinho. Sobre o curso. Esse curso aqui, que você daqui menos de 30 minutos vai começar, os professores com quem você trabalha geralmente vêm por conta própria ou as instituições em que eles dão aula indicam? Ou até obrigam, às vezes, né?
98	Ana	Então, eu não tenho isso documentado. Eu tenho uma impressão pelo que eu pergunto e converso com eles. A sensação que eu tenho é que a grande, mas realmente, 95% dos casos vem por conta própria. Mas eu sei também, por exemplo, eu vou citar um exemplo: a coordenadora do [colégio regular]. Ela veio, fez o curso. Depois ela indicou pra dois, três professores dela virem fazer também. Ou eu tenho, assim, a professora da [colégio regular]. Ela veio, indicou pra duas colegas, três, também vieram também. Então tem isso. As vezes alguém vem... a própria [nome], da [instituto de idiomas], que era a coordenadora de lá, que veio por indicação de uma professora que tinha feito, mas que aí me chamou pra fazer trabalho de formação lá. Entendeu? Então, é uma rede do boca a boca. Eu percebo, tá? E eu não sei te dizer se tem gente que vem obrigado. Deve ter, né? Mas eles nunca falaram isso pra mim. Pra mim nunca falaram "olha, eu vim obrigado. Eu tô aqui porque tão me pagando o curso". Não lembro de terem falado isso, sinceramente. Pode acontecer.
99	P	É. E você já falou que você, enquanto professora, não aqui especificamente, mas você disse que você às vezes altera... não é alterar o conteúdo, mas rever o conteúdo. Como é que você descreve esse curso? Você tem um conteúdo já pré-definido?
100	Ana	Tenho. Eu tenho um conteúdo que eu apresento. Uma proposta de conteúdo que eu apresento desde o meu primeiro grupo que é, na minha opinião, os conteúdos básicos, tá? Eu acho que não tem como começar um curso sem estudar as características de cada idade. E aí eu faço cada professor pesquisar as características da idade dos seus alunos, trazer essa pesquisa, e discutir essa pesquisa e aprofundar essa pesquisa. E eu trago textos pra complementar essa pesquisa, e a gente vai fundo nessas características e, principalmente, na implicação pedagógica dessas características na sala de aula de um professor de inglês. Porque essa é a diferença. Porque as características, quem fez Psicologia, aprendeu. Quem fez Pedagogia, aprendeu. Quem fez Letras, não. Vem com esse buraco. Então é muito interessante porque o meu grupo, porque é muito misto. Tem gente de Letras, tem gente de Pedagogia, e tem muitos outros que nunca fizeram nenhum desses cursos sequer licenciatura e são profes... estão professores de inglês ou são professores de inglês mas vieram do Direito, da Economia, de tantas outras áreas, que não têm noção, né. Então esse é um conteúdo básico, esse eu não abro mão. Outro conteúdo que eu não abro mão é a questão teórica das teorias de ensino-aprendizagem e das metodologias de língua estrangeira. E eu cruzo essas informações, porque não interessa saber... porque Pedagogia traz a informação das

		teorias de ensino-aprendizagem. Letras traz informação das metodologias de língua estrangeira. Quem não fez o outro, não conhece. E então a gente precisa cruzar e atualizar essas informações, né? Até porque, quando eu entro numa parte mais pratica do curso, que é planejamento, eu vou embasar planejamento em teorias também. Que teorias? Que tipo de planejamento? É um planejamento construtivista? Ou é um planejamento mais tradicional? Ou é um planejamento *learner-centered*? O professor... é um planejamento *Teacher-centered*? É um *PPP*? *Task-based*? O que que é? Então eles precisam conhecer esses jargões, né? O jargão da área. Então eu não abro mão dessa parte, por exemplo. Então planejamento é um assunto também que sempre acontece. Agora, de verdade, eu vou dar mais ou menos material didático, avaliação, interdisciplinaridade, às vezes, inclusão, desafios de sala de aula... *behaviour* mesmo, né? *Misbehaviour*, tal... dependendo do grupo. Depende do que o grupo traz. Eu já tive casos de inclusão, sabe? Depende. E muitas vezes, quando o grupo tem um perfil muito acadêmico, eu acabo fazendo uma peq... micro, micro-orientação mesmo, assim, um estímulo pra eles irem pro mestrado. [comentários que fogem ao tema]
101	P	[comentários que fogem ao tema]
102	Ana	É a história da pesquisa-ação, porque você faz o... força o professor a olhar pra própria pratica. E de um jeito gostoso. Não é um jeito cobrado, porque você vai olhar o que você quiser, porque eu sugiro que você grave sua aula. Só que o cara não quer gravar, não grava. Eu sugiro que você observe a aula de outras pessoas e que se tenha alguém observando a sua aula. Mas se não quiser fazer, não precisa fazer isso. Mas você tem que minimamente fazer uma pesquisa bibliográfica. Você tem que minimamente escrever uma reflexão. Então, alguma coisa desse projeto, né, você tá fazendo. Dessa pesquisa, você tá fazendo. Esses instrumentos reflexivos. Eles são parte importante do curso. O curso inclui. Isso é um conteúdo do curso, assim... Ele é um conteúdo... Lógico, eu tô falando do meta, né? Mas em algum momento eu descrevo isso pros professores. Eu falo “Olha, a formação de vocês não acaba quando esse curso acaba. Acaba quando vocês morrerem, né? Espero”.
103	P	Não acaba.
104	Ana	Não vai acabar, nunca.
105	P	A não ser que você largue a profissão e vá fazer outra coisa da vida que não seja relacionada absolutamente com isso, né?
106	Ana	É.
107	P	Você tem notícias de quantos dos seus professores atuam, se todos eles atuam? Ou alguém vem sem nunca ter atuado como professor?
108	Ana	Acho que não é nem aceito....
109	P	Ah... é verdade!
110	Ana	Quer dizer, não. Na verdade, tem uma questão. Espera aí, tô lembrando. Parece que estudantes de Letras são.
111	P	Ah, tá.
112	Ana	Então, acontece. É raro acontecer, mas acontece às vezes de eu ter estudantes de Letras aqui no curso que nunca atuaram como professores ou atuaram um pouquinho, estão começando agora, tal. Às vezes acontece. Mas não, a grande maioria... É que varia muito de grupo pra grupo, né. Mas a grande maioria são profissionais que estão atuando já com crianças e ou adolescentes. O que acontece é que as vezes vem um profissional super experiente, mas com adultos. E que pela primeira vez pegou um grupo de adolescentes. Ou, um profissional que tá muito acostumado a dar aula pra adolescentes, mas pegou um grupo de crianças, sabe? Ou que mudou de escola, ou então tava... “ah, eu tava em escola de línguas, agora eu sou sozinho num colégio. Então, me sinto sozinho, eu preciso, né, de recursos, tal”. Então é isso. Essa experiência de cada um é muito diferente. Depende do contexto em que eles atuam, da faixa etária, né? Da experiência anterior e da formação.
113	P	Tá. E no caso dessa formação, você acha que tem alguns itens que você possa elencar que sejam essenciais pro professor que atua com a Educação Infantil?
114	Ana	Sim. De conteúdos?
115	P	No geral, o que o professor tem que ser ou saber pra atuar nesse contexto?
116	Ana	Ele tem que gostar de criança. Até tem uma piadinha maldosa, mas que eu vou te contar pra você entender meu raciocínio. Dizem que professores de Educação Infantil e Fundamental I escolhem o magistério porque eles gostam de criança. E é verdade, porque se você não gostar, você não vai ter paciência, você não vai querer brincar, sentar no chão, contar historia, dar risada, assoar o nariz, levar no banheiro, repetir a mesma historia. E outra vez, e outra vez, e outra vez... E preparar desenhinho, e cortar papelzinho, e ficar de madrugada, e ficar de fim de semana, e ler livro e... Você entendeu? Então, se você não gosta de criança, não seja professor de Educação Infantil e Fundamental I. Professor de Fundamental II, eu ouvi falar que escolhe o magistério, e acho que o de

		Médio também, porque adora a disciplina que ensina. Então vai fazer um curso técnico, porque aquele professor que gosta de Geografia, então vai lecionar Geografia, pra manter o contato. Gosta de Biologia? Vai lecionar Biologia. É o professor que gosta de História, que gosta de Matemática, que gosta de Química, que gosta de Letras, que gosta de Inglês e que vai ser porque ele quer trabalhar, ele gosta tanto daquela disciplina que ele quer ensinar aquela disciplina. Tá. E dizem que o professor que dá aula pra faculdade gosta mesmo é dele.
117	P	(risos)
118	Ana	É, eu tenho refletido bastante sobre isso. Desde que eu ouvi isso, eu tenho refletido bastante sobre isso. Até que ponto isso é verdadeiro pra mim.
119	P	Dá outro Mestrado, Doutorado...
120	Ana	Dá uma boa reflexão. Então, um ponto importante, respondendo... voltando à sua pergunta. Um ponto importante pro professor de Educação é gostar de criança. Gostar dessa faixa etária. Ser humilde. Humilde pra topar o que for necessário, sabe? "Ah, eu não vou fazer papel de babá". Calma. Alto lá. O que que é papel de babá? Porque segurança, o cuidado, o respeito, o olho no olho, o toque, o afeto, isso faz parte da profissão. Não tem como você desvincular nessa faixa etária isso. Isso é fundamental. Então tem que ser uma professora, uma pessoa com um alto grau de competência social, de habilidades interpessoais. Pra isso, tem que ser uma pessoa com autocontrole. Com habilidades intrapessoais, ou pessoais, muito bem desenvolvidas. Se ela não tiver essas competências pessoais, se ela não se conhecer, não conseguir se controlar. E isso, quando você dá aula pra adolescente, você usa de ironia, você usa de sarcasmo, você se vira, o adolescente finge que não percebe, fica aquele clima, tals. Existem outros recursos. Com criança você não faz isso porque ela simplesmente vai chorar.
121	P	Exato.
122	Ana	Ela simplesmente vai querer te bater. Ou ela simplesmente vai querer fugir da sala. Então, não tem como disfarçar. A gente não disfarça com criança. Ou você gosta, ou você gosta. Então, você tem que ser verdadeiro, você tem que estar integral ali pra aquela criança, você tem que gostar sim da matéria que você ensina. Mas antes da matéria, de verdade, é o aluno.
123	P	É a faixa etária?
124	Ana	É, tudo. Eu acho que esse é o principal. E tudo relacionado a isso. Então eu tenho muitos profissionais que me procuram pedindo orientação de como lidar com alguns comportamentos mais desafiadores, né. Então, desde o "Ah, não quer falar inglês. Ah, ele não traz lição de casa. Ah, ele tem dificuldade. Ah, ele bate no amiguinho" e tal. E a gente tem que discutir isso, sabe? Isso faz parte da formação do professor. Então a gente tem que ensinar esse professor a usar os recursos didáticos, a fazer um bom planejamento, fazer uma boa avaliação, a conhecer os aspectos teóricos de tudo isso que a gente falou, mas também a lidar com esse dia a dia. A se sentir motivado.
125	P	Tá.
126	Ana	E é aí que entra esse papel reflexivo e pesquisador, né?
127	P	É... acho que...
128	Ana	Foi bom, né? *[Neste ponto a gravação foi interrompida porque a participante precisava iniciar a aula que daria em seguida]*

ANEXO D – Transcrição de Entrevista – Participante Beatriz

Posição Ocupada:	Formadora de professores

1	P:	A gente começa então sobre a sua formação. Graduação, pós-graduação... e o que você tiver a acrescentar.
2	Beatriz:	Tá. Eu fiz... eu sou formada em Letras pela [Universidade A]. E na minha graduação eu fiz... eu não fiz inglês, eu fiz Linguística, porque eu queria dar aula. E aí eu percebi... no primeiro ano da Letras na [Universidade A]você faz um ciclo básico que é todo mundo junto e aí eu descobri que a Linguística tinha muito mais a ver com quem queria dar aula de língua, tal... Aí, eu fiz linguística, depois... é... Fiquei um longo período sem estudar na faculdade, e fui fazer o mestrado na Linguística Aplicada e... eu acho que é isso de formação. Aí, as coisas de inglês eu tenho TOEFL, fui fazer curso de CPE, sempre fiz algumas coisas ligadas ao desenvolvimento de inglês porque eu dava aula e aí...
3	P:	Você falou do TOEFL, então, assim, você foi sempre muito na área do conhecimento linguístico?
4	Beatriz:	É, eu acho que eu acabei fazendo as duas coisas, mas em separado. Então eu fiz coisas de desenvolvimento linguístico porque como eu dava aula em escola de idioma, era uma exigência e era uma oferta pra mim. Eu tinha o curso do CPE dado pela escola, eu tinha uma exigência da escola de idioma de estar focada nesses certificados, que pra esse nicho contava muito, né? Muito mais do que pra escola regular.
5	P:	Sim.
6	Beatriz:	Mas, ao mesmo tempo na universidade, eu sempre fui pra uma coisa menos linguística. Mais ou da prática ou da teoria. Então, eu fui f... voltei a fazer o mestrado, antes de fazer o mestrado eu fiz um curso da [instituto de pós-graduação A], que foi onde eu conheci a [nome 1], que era de coordenação pedagógica... porque eu comecei a coordenar uma escola de idioma, e aí eu sentia falta de entender um pouco mais disso, aí eu fui fazer esse. Então eu acho que eu fui fazendo as duas coisas, mas sempre separado. Eu nunca encontrei uma coisa que unisse os dois, sabe?
7	P:	Sei.
8	Beatriz:	Talvez se eu tivesse feito... como chama o que é depois do... o ICELT. Todo mundo fala que é meio teórico, meio prático. Mas eu fui fazendo as duas coisas separadas, eu acho.
9	P:	Tá.
10	Beatriz:	No caminho.
11	P:	E... Você mencionou ICELT. Você chegou a fazer CELTA...
12	Beatriz:	Não. CELTA e ICELT eu nunca fiz.
13	P:	Não?
14	Beatriz:	Quando eu fui trabalhar na [escola de idiomas A], eles dão esse curso, né? E aí, eu até pensei. Mas aí, eu já pensava no mestrado.
15	P:	Aham.
16	Beatriz:	Eu achava que o CELTA ia ser pouco nesse sentido. Assim, eu estava interessada em outras questões, e aí eu já estava mais na escola regular. Aí aquilo já não fazia muito sentido pra mim, sabe?
17	P:	Tá.
18	Beatriz:	Eu queria trabalhar com alguma coisa, estudar alguma coisa que tivesse mais a ver com educação ainda, e não só com o ensino de língua. Eu sabia que o CELTA ia focar mais. Aí, eu nunca fiz. Mas não me arrependo muito.
19	P:	É bom, a gente aprende muito. Mas também não é nada que você não tenha aprendido na prática?
20	Beatriz:	Acho que eu perdi o *timing* mesmo. Talvez em outro momento fosse mais proveitoso.

21	P:	É... ou aproveitou o *timing* pras outras coisas?
22	Beatriz:	É, pode ser.
23	P:	Bom, aí você tem o mestrado em Linguística Aplicada?
24	Beatriz:	Sim.
25	P:	E cursos de formação, além da graduação e da pós, é isso que você mencionou: curso da [instituto de pós-graduação A].
26	Beatriz:	É, eu fiz o curso de coordenação da [instituto de pós-graduação A], fiz alguns cursos... ah! Eu fiz um curso de alfabetização bilíngue, que foi bem legal. Foi um pouquinho antes de eu entrar no mestrado, que era um curso bem curto, rápido, mas que eu me interessava bastante pela coisa da alfabetização, por causa da faixa etária que eu dava aula. Que eu me lembre, assim, de mais importante, é isso.
27	P:	Tá.
28	Beatriz:	Deve ter tido uma palestra, um curso aqui e outro ali, mas...
29	P:	Você frequentava esses *workshops* de editoras, essas coisas?
30	Beatriz:	Muito pouco.
31	P:	É?
32	Beatriz:	Eu sempre fui um pouco arredia.
33	P:	(Risos)
34	Beatriz:	Eu achava muito, e ainda acho, que aquilo é pra quem vai trabalhar em escola de idioma, ponto. É um mundinho. É muito difícil ter... mesmo as coisas que são pra criança, são pra uma sala ideal, da escolinha ali que tem 5 alunos, entendeu?
35	P:	Isso...
36	Beatriz:	Eu não gostava muito não. Então eu sempre fui pouco. Achava um grupinho sempre muito seleto, assim. São uns nomes que a gente sempre encontra. São os mesmos. É... ai eu não me interessava muito não.
37	P:	Tá.
38	Beatriz:	Mas eu fiz esse que era um curso oferecido pelo Sinpro, até. Bem legal. Acho que foi isso. De mais marcante, acho que foi isso.
39	P:	É? Tá. Você contou um pouquinho da trajetória profissional, né? Você falou que você coordenou uma escola. Mas, como é que você chegou à situação “quero ser professora” ou “virei professora”?
40	Beatriz:	Tá. Então, engraçado. Eu sempre fico tentando lembrar como eu cheguei nisso. [comentários que fogem ao tema]
41	P:	[comentários que fogem ao tema]
42	Beatriz:	[comentários que fogem ao tema] Eu fui fazer Letras logo que eu... Eu fui fazer Letras porque eu já fazia curso de inglês e gostava muito. Aí, durante a faculdade eu já comecei a dar aula em escolas de idiomas pequenininhas e aí eu fui fazendo isso, assim. Eu fui pra escolas de idiomas maiores, eu trabalhei, na época, 5 anos na [escola de idiomas B], que na época era uma escola que era grande, e tudo mais. Depois eu mudei da [escola de idiomas B] pro [escola de idiomas A], trabalhei em duas unidades. E aí foi quando eu tive uma reviravolta, assim. Porque eu fui me dar conta de como era ensinar inglês de uma forma completamente diferente, porque a [escola de idiomas B] era muita repetição, bem behaviorista. E aí, no [escola de idiomas A] se exigia... eu peguei uma época incrível porque se exigia muito estudo na rede. Os coordenadores da central eram todos formados pelo [programa de pós-graduação A].
43	P:	Nossa!

44	Beatriz:	Então eu tinha um diretor de linguística que é o [nome 2], que é do [programa de pós-graduação A]. A minha coordenadora regional fazia o mestrado na época no [programa de pós-graduação A]. Todos os coordenadores mais próximos que viraram meus amigos, que era uma rede de apoio, assim, ou faziam mestrado, ou estudavam. Então eu peguei uma época meio de ouro, assim, que era todo mundo... O [escola de idiomas A] fazia uns seminários de professores, um congresso anual, que a gente era obrigado a apresentar trabalhos, então eu comecei a estudar muito. Mas eu... e depois eu fui coordenadora de uma unidade por quase dois anos. Quando uma amiga que estava na coordenação saiu, eu fiquei no lugar dela. E a coordenação do [escola de idiomas A] tinha uma coisa de formação de professores. Eu não podia fazer papel gerencial. Então, pro dono da escola eu tinha um papel gerencial pra cumprir, mas eu também prestava contas pra central e a central era... Eu tinha que prestar as contas do educacional, do desenvolvimento dos professores e tal. E aí tinha que fazer reunião de formação. E aí foi que eu comecei a procurar. Eu encontrei o curso da [instituto de pós-graduação A] por causa disso. Porque eu queria entender como funcionava melhor. Mas eu sempre quis dar aula em escola regular, porque em um determinado momento, eu achava que eu não tava fazendo educação, entendeu?
45	P:	Entendi.
46	Beatriz:	Trabalhando na escola de idiomas. Eu olhava aquilo, eu falava “gente, isso aqui não é educação”. Ah, sei lá, eu tinha feito Letras na [Universidade A], achava que tinha que mudar o mundo... Tudo bobagem hoje em dia, mas eu achava. E aí, eu comecei a fazer as aulas só como ouvinte. Eu fui conhecer a [nome 1], assisti umas aulas na [Universidade B], sem pretensão ainda de fazer o mestrado, conheci uma amiga que aí me indicou pra trabalhar num colégio e aí eu comecei. Eu ficava na coordenação e trabalhava duas vezes por semana. Aí, depois pediram pra que eu ficasse por mais tempo e aí eu aceitei. Saí da coordenação e entrei pro mundo da escola regular, finalmente. Mas foi um pouco... não tardio, mas demorou, porque olha... eu trabalhei dando aula uns 8 anos. 8, 9 anos na escola de idioma até migrar pra escola regular.
47	P:	Entendi. Mas...
48	Beatriz:	Então foi um período longo.
49	P:	Mas você quis?
50	Beatriz:	Quis. Não, era assim que eu queria.
51	P:	Esse começo que você queria, você estava lá por 8 anos. Você estava feliz?
52	Beatriz:	Sim, eu tava. Tava feliz. Tava porque eu sempre fui desempenhando coisas diferentes. Então eu tava numa escola pelo tempo que era da faculdade, que era ótimo, porque era cômodo.
53	P:	Sim.
54	Beatriz:	Eu gostava muito, mas eu já sabia fazer, então eu podia estudar mais. Me dedicar mais a estudar do que a ficar preparando as aulas e tal. É... e depois, quando eu mudei pra outras escolas de idiomas, sempre tinha alguma coisa nova. Então, no [escola de idiomas A] eu fiquei... não lembro, acho que uns dois anos, aí já fui pra coordenação. Então nem deu tempo de cansar. Depois da coordenação do [escola de idiomas A] já mudei. [interrupção externa] E aí, depois enquanto eu dava aula na escola regular, eu ainda trabalhava na [escola de idioma C], que era uma escola de idioma. E aí eu tinha algumas turmas ainda então eu nunca cansei muito, sabe?
55	P:	Entendi.
56	Beatriz:	Nunca deu tempo de me acostumar a ponto de enjoar. Então eu tava bem.
57	P:	E quando você diz que você queria fazer educação. Você não estava fazendo e queria fazer?
58	Beatriz:	Eu achava.
59	P:	Você chegou na escola regular e falou “agora eu tô fazendo educação”? Ou não?
60	Beatriz:	Então, no começo, não muito. Porque eu trabalhava... a primeira experiência que eu tive em escola regular, eu não era professora do inglês da grade. Eu era do contra turno. O [escola

		regular 1] tinha um projeto que eles chamavam de bilíngue, mas não era – e todo mundo sabia que não era, mas chamava de bilíngue – que as crianças que estudavam de manhã no colégio, elas passavam a tarde só com aulas de inglês e o oposto também. Quem estudava à tarde ia cedo pra escola e aí era um período que eles faziam as refeições em inglês, tinham aula mesmo... eu dava aula de língua por projetos e tal, que eu podia escolher. Tinha o momento da brincadeira, tinham varias coisas. Eu me senti um pouquinho mais, mais eu ainda não me sentia tão pertencente à escola, assim. Porque na verdade eu não era, né? Eu tava... então eu não conhecia tanto as professoras de sala, eu não... eu acho que essa sensação eu fui ter quando depois eu sai de vez da escola de idioma, quando eu sai da [escola de idiomas C]. Primeiro eu sai do [escola regular 1], continuei numa outra escola pela [escola de idiomas C], aí comecei a coordenar as escolas da área de colégio. Dava treinamento de professores, formação e tal. E aí, quando eu saí de tudo isso e fiquei só na escola regular, que foi quando eu fui trabalhar no [escola regular 2], aí eu falei "ah... agora eu posso começar a fazer alguma coisa". Porque eu me sentia com mais contato com as professoras, com o dia a dia da escola. Mas eu também dei muita sorte porque eu peguei.. eu tinha colegas que já eram professoras em escola regular há muitos anos, e elas tinham preocupações que a principio eu não imaginava que eu tinha que ter. Ai eu fui aprendendo. Por exemplo, ter que ensinar como sentar na cadeira pro aluno do primeiro ano…
61	P:	Aham.
62	Beatriz:	Saber que eu tenho que ensinar inglês, mas eu tenho que ensinar a sair pro recreio em fila, ou em grupo. E aí, quando eu fui pensando nessas questões, principalmente de postura, aí eu achava, sabe, que eu tava fazendo educação.
63	P:	Sim.
64	Beatriz:	Falava, "gente, eu tô fazendo alguma coisa...". E eu tenho essa sensação com o Fund I até hoje. Que é a sensação de que essas cosas é que são o conteúdo. O resto é muita... é uma desculpa, sabe?
65	P:	A língua?
66	Beatriz:	Eu acho que eles vão aprender a língua e eu tenho uma preocupação com o foco linguístico. Mas eu não consigo não achar que isso também é tão importante, sabe?
67	P:	Sim.
68	Beatriz:	Não consigo. Porque na verdade não dá pra ensinar língua se não ensinar essas coisas junto. Porque se é uma criança que ela não consegue se organizar, por exemplo, com o material na mesa. Se ela não organiza o material na mesa, tem tudo a ver com ela não estar organizando o pensamento. E aí, ela não vai aprender. Então você tem que às vezes ser... Eu sou até acho que meio durona às vezes, mas é... com essa questão, pra eles conseguirem entrar na aula mesmo. E aí aprender, e aí participar da proposta, e aí brincar, e falar. Mas se a gente não tem essa postura como as outras professoras, as pedagogas e tal, eu acho que a gente perde muito tempo, sabe? Batendo, tentando ensinar a língua e o problema ali não é língua. Se eles se organizarem, a língua vai rapidinho assim. Flui. É... eu acho.
69	P:	Você falou que você aprendeu essas preocupações porque as outras professoras... você percebeu que elas também tinham?
70	Beatriz:	É, porque como a minha formação não era pra trabalhar com criança... foi assim, primeira vez que eu dei aula pra criança na vida foi no [escola de idiomas A]. As crianças corriam atrás de mim com o canetão. Eu tinha controle zero de seis pessoas. Eles tocavam o terror comigo, sabe? Mas eu também... olha, eu tive muita sorte mesmo. Eu tinha uma coordenadora que também não sabia nada de criança e a unidade que a gente tava trabalhando começou a ter muita matrícula de pequenos, porque era um bairro de família com filhos pequenos, era um perfil que a gente não imaginava porque a escola tinha aberto há um ano. E ai a gente começou a ir atrás. Então a gente ia em outros [escola de idiomas A] assistir aula pra entender como dar aula e tudo. E aí, na escola de idioma eu comecei a pegar um pouquinho o jeito. Como eu virei coordenadora dessa unidade, como tinha muita criança, eu comecei a tentar estudar um pouco, pra poder falar com os professores também. E é muito difícil conseguir contratar professor que dê aula pra criança em escola de idioma. Porque...
71	P:	Ah, é?

72	Beatriz:	Muito difícil... Porque não tem, né, pedagogo que queira ir...
73	P:	Entendi.
74	Beatriz:	E normalmente quem fez Letras e tá na escola de idiomas quer dar aula pra adulto, gosta, quer fazer... tem outro perfil. Pra ir pra dar aula pra criança, todo mundo pensa, "ah, então vou pra escola regular, que eu tenho outros benefícios, que eu tenho..." uma questão de empregatícia, mesmo, eu acho. Tem duas férias no ano, tem beneficio, então era difícil. Uma época a gente começou a perceber – eu, o diretor, tal – que era mais fácil a gente convencer os professores que a gente tinha a dar aula pra criança e aí a gente estudava, montava aula junto, do que tentar encontrar alguém fora. E aí, quando eu fui pra escola regular mesmo, aí eu comecei pela primeira vez a trabalhar com gente que era pedagoga. Nem todo mundo era, mas tinham duas ou três na equipe, mas que eram pessoas que vinham da educação bilíngue, então tinham uma preocupação com língua. E aí eu comecei a perceber isso, sabe? E... e eu acho que eu estudei como consequência. Eu não estudei primeiro não. Eu fui estudando um pouco correndo atrás. Porque eu já tinha... [pausa]
75	P:	Conforme a demanda?
76	Beatriz:	Porque eu já tinha que estar fazendo aquilo na sala. Já era exigido de mim. E aí, um pouco de bom senso, não sei... Um pouco de observar nos dois sentidos porque às vezes eu também via professoras de sala que faziam coisas que eu achava abomináveis, assim... Falava "Ah, não vou fazer. Então vou fazer o contrário. Se ela manda fazer isso, vou mandar fazer aquilo", sabe? E foi um pouco por isso. E aí, tudo que eu fui aprender de criança foi depois, imagina.
77	P:	Meio prática, meio demanda... Estudo conforme a demanda?
78	Beatriz:	É... e eu comecei a ficar curiosa mesmo.
79	P:	Tá.
80	Beatriz:	Aí as pessoas falavam de coisas teóricas de criança, e eu falava "ah, eu vou ler então pra ver se é isso mesmo. Quero entender se tão falando o que realmente é, ou se tão usando de uma forma errada..." E aí que eu comecei a procurar, mas por conta, assim.
81	P:	Às vezes é senso comum, né? Não é a teoria de verdade.
82	Beatriz:	Exato... É... não.
83	P:	[comentários que fogem ao tema] Você tava falando que era difícil encontrar professor pra criança.
84	Beatriz:	Muito.
85	P:	E quando você encontrava professores que topavam trabalhar no contexto você formava? De certa forma...
86	Beatriz:	Tentava. É... Eu tentava formar.
87	P:	Como é que eles chegavam?
88	Beatriz:	Desesperados. Com medo. Os professores, pelo menos os que eu trabalhava, eles tinham medo de criança. E... eles viam... era muito curioso, mas... e eu vejo isso acontecer até hoje, até comigo. Falas sobre mim, assim. As pessoas têm uma ideia de que trabalhar com criança é menos, né? Então o professor de inglês pra trabalhar com criança, "ah, tudo bem se eu tiver um nível mais ou menos de língua". Então, assim, "ah, esse aqui, ele fala mais ou menos. Vamos por ele pra ensinar *colors*, né?" Não é isso dar aula pra criança. Então, às vezes eu tinha que quebrar umas barreiras... Eu lembro de um professor que era muito bom, muito bom, o [nome 3]. Ele era incrível e aí a gente queria que ele tivesse mais aula, porque isso também era um salário maior pra ele, era ele poder ficar o dia todo na escola e... ele se sentia bem mal no começo. Ele falava "ah, mas será que é porque eu não dou conta de dar aula pros mais velhos?" Eu falava "não, é o oposto! Você é tão incrível que eu vou precisar porque é isso que é dar aula pras crianças". Eu pensava isso... Na verdade, eu só adaptei a ideia, porque eu lembrava... eu pensava isso pros cursos básicos, porque eu falava "bom, quem vai dar aula pro Básico 1, Básico 2, tem que ser o melhor professor". Porque os alunos que vão pra Básico 1, 2, tão morrendo de medo, tem uns

		traumas... Aí, eu lembro de pensar assim “poxa, pra criança deve ser parecido”....
89	P:	Ah, entendi...
90	Beatriz:	Porque eles são... né?
91	P:	Você transpôs a ideia?
92	Beatriz:	É... Falei “Ah, eu acho que talvez...” E depois eu fui ler e realmente, né? Precisa ter um.. óbvio, uma formação, um nível linguístico... e aí, a gente tentava... eu acho que eu fazia formação, mas.. assim, de um jeito bem... bem simples, né? Que era o que eu dava conta na época, assim. De ler alguma coisa junto, preparar a aula, a gente pensava nuns jogos juntos, tentava fazer o planejamento. E esse professor em particular, ele gostou tanto que depois ele só dava aula pra criança. Porque aí ele não trabalhava à noite, era incrível isso. E ele se divertia muito, assim. Muito, muito. Então ele acabou tomando um gosto assim. Mas eles normalmente têm muita resistência. Na escola de idiomas, muito, assim.
93	P:	Na escola regular você tem algum contato com os professores de Educação Infantil?
94	Beatriz:	Sim.
95	P:	Você atua também...
96	Beatriz:	Eu como professora?
97	P:	É, mas com os colegas...
98	Beatriz:	Sim.
99	P:	Você percebe que tem esse perfil parecido como o *[nome 3]* que você mencionou?
100	Beatriz:	Ah... alguns. Ah, eu já tive na escola regular... engraçado. Acho que já teve mais variedade.
101	P:	É?
102	Beatriz:	É. Eu tive colegas – e tenho – que gostam muito e que só querem trabalhar com criança, que se formaram pra isso... ou, enfim. Que já trabalham com isso há muito tempo e gostam. E tem outros que têm essa fala de “olha, eu não quero”, mas eu, pelo menos dos lugares que eu passei, eu... acho que na escola regular, pra mim, eles foram a minoria. Os professores que falam que trabalhar com criança é menos.
103	P:	Aham.
104	Beatriz:	Mas, na escola de idiomas, não. Era inversamente proporcional, assim. Ninguém queria. Mas na escola regular, não. Até porque quem não quer na escola regular, quem não tem esse perfil, eles já vão direto fazer entrevista pro Fund II, pro Médio. Eles normalmente expressam “olha, eu não quero criança de jeito nenhum”. Tem uma liberdade maior de escolha. O professor de escola de idioma as vezes não tem essa liberdade, né?
105	P:	Por que tem que dar várias aulas e vai encaixando?
106	Beatriz:	Tem que dar várias aulas ponto e acabou, né?
107	P:	Entendi.
108	Beatriz:	Então, eu acho que a escola regular permite que o professor escolha mais nesse sentido.
109	P:	É.
110	Beatriz:	Mas eu vejo pelas coordenadoras e tal que é difícil encontrar gente.
111	P:	É?

112	Beatriz:	É difícil. [comentários que fogem ao tema]
113	P:	[comentários que fogem ao tema] Sobre aspectos de ensino-aprendizagem, considerando as crianças, né? Geralmente as crianças pequenas. De 3 a 5...
114	Beatriz:	Educação Infantil, né?
115	P:	É. Qual é a importância que você vê do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. É importante?
116	Beatriz:	Nossa... Então... Pois é, eu mesma já me perguntei isso várias vezes. Porque uma época eu tinha umas crises, de "ah, mas eu tô ensinando língua pra quê?" e tal. Hoje pra mim é bem claro, assim. Eu acho que é... Tem uma importância que é muito prática que eu acho que é do senso comum, que todo mundo pensa que é "um dia ele vai falar uma outra língua". Ponto. É uma necessidade do mundo atual. Acabou. E tem essa crença – e que em parte é verdade – de que mais novos, você pode aprender mais facilmente, enfim. Mas, pra mim, hoje em dia, vai além, sabe? Eu acho que a possibilidade de desenvolvimento que essas crianças têm... porque elas tão em contato com um outro processo cognitivo mesmo, sabe? Elas são colocadas frente a um processo de aprendizagem que reflete em todas as outras áreas. Lógica, o olhar pro mundo, saber que as coisas não são uma coisa só. Então, um cachorro não é só cachorro. A partir do momento em que eu tenho 3 anos e que eu sei que aquilo pode ser chamado de dois nomes diferentes, é uma abstração absurda. A gente não tem noção, né, de que... é uma... é uma abstração muito, muito, muito grande. Então eu não consigo pensar que isso não é importante. Que essa criança que sabe disso aos 3 alguma coisa ela vai ser diferente da outra que não sabe disso. É.... e tem várias pesquisas, né, hoje em dia, que mostram que o bilíngue... a pessoa bilíngue, ela se desenvolve mesmo mais em muitas áreas. Ela pode se desenvolver, né? Não é uma garantia.
117	P:	É, não. Mas há uma possibilidade...?
118	Beatriz:	Há uma possibilidade bem maior. Então eu vejo essa importância hoje. Quando eu tô com as crianças e eu percebo o tipo de relação que eles fazem entre as duas línguas... os alunos de 2º e 3º ano, que foi a faixa etária que eu mais trabalhei, quando eles tão se alfabetizando, as relações, as transferências, o tipo de inferência que eles são capazes de fazer, são muito complexas e muito boas. Então, eu só posso achar que é uma vantagem, sabe? Bem grande. Apesar de ainda ter aí esse papo de que "ah, confunde...". Isso tudo é bobagem. Não confunde nada.
119	P:	É... a gente presencia, né? E essas...
120	Beatriz:	É, que o que as pessoas olham como erro, eu às vezes acho genial. Porque um aluno que vai escrever o "let's" e ele põe L, A, T, S. Esse A é incrível! Não é o A do português. Não é o E convencional. É o "*a*" do inglês, que ele já inferiu... é incrível! É um processo... e você fazer isso voltar pro convencional é muito fácil, muito rápido de ser... dele ir pro padrão da língua. Mas pra uma criança que tá só no padrão da língua, ela dar um salto lógico desse, é difícil. Então eu vejo muita vantagem. Muita. Aí, assim... a gente se sente importante também. "Tô fazendo alguma coisa que serve..."
121	P:	E... você vê algum tipo de atividade que seja mais adequado pra essa faixa etária?
122	Beatriz:	Pra Educação Infantil?
123	P:	É.
124	Beatriz:	É... eu não sei se uma atividade, mas eu acho que talvez uma postura em um ambiente que é o da brincadeira, né? Não dá pra fugir disso. É... tem que ser. Porque é como eles se desenvolvem. É como eles funcionam, é como eles se desenvolvem, é como eu acredito que é o jeito de eles se desenvolverem. Não que não tenha outros, mas... e eu acho que é o melhor processo pra eles passarem, assim. E com turmas grandes, turmas pequenas, dá pra fazer de tudo. Aí, depende, né? Depende do contexto que você tem...
125	P:	Da idade específica?
126	Beatriz:	Pensar num tipo de brincadeira... da idade... do que eles dão conta.

127	P:	E como você vê a relação entre a teoria e a prática no ensino de inglês pra Educação Infantil?
128	Beatriz:	Em geral ou pra mim?
129	P:	Do lado do professor. Pra você, mas com relação ao professor. Saber a teoria de ensino. E como isso se faz dentro da sala. Existe essa relação ou não?
130	Beatriz:	Eu acho... Não. Pra mim é fundamental! Pra mim ela existe até quando a gente não acha que ela existe, né? Porque eu posso não conhecer nada de teoria, mas aí lá na sala de aula e tô colocando em prática várias. Nem que seja as que eu vivi, sabe? Então eu... eu brincava muito com a minha orientadora, que a gente batia de frente, entre aspas, porque eu falava que eu sou uma professora de Educação Infantil que faz fila. E ela falava: "Isso é um horror. Você tá cerceando as crianças." E aí eu falava: "Eu fiz fila a vida inteira e tá tudo bem comigo, olha eu aqui no mestrado bem, feliz". Então a gente tinha essa brincadeira, mas porque é isso. É... mostra que eu vivi uma coisa que foi tão forte, pra mim era tão fundamental que eu tava ali reproduzindo. Então mesmo que eu não tivesse consciência, tava ali. Então eu acho que as teorias, elas estão.
131	P:	Entendi.
132	Beatriz:	Porque, mesmo que você não tenha conhecimento delas. Agora ter um conhecimento formal eu acho fundamental. Eu acho que a gente tem pouco. Bem pouco. A Educação Infantil carece absurdamente desse tipo de conhecimento. Assim, é impressionante como tudo é mais levado na prática. Eu acho que é histórico. Porque a gente vem de uma Educação Infantil que a professora é cuidadora, sabe? A professora é uma extensão da mãe... a professora é a que vai substituir a família nesse período. Então tem esse olhar muito materno, que eu não gosto.
133	P:	É?
134	Beatriz:	É... E que eu acho que sempre afastou a gente de estudar, porque se é só cuidar, cuidar é de outra ordem, né? É de uma ordem pessoal.
135	P:	Um instinto?
136	Beatriz:	Exato. Um instinto... "Ah, você vai saber o que fazer".
137	P:	É...
138	Beatriz:	Eu olhava... As crianças corriam atrás de mim. Como assim eu vou saber o que fazer? Alguém tem que me dizer. Então, eu vejo uma necessidade enorme. Sempre me ajudou muito ler. As coisas que eu fui atrás ao longo do tempo, elas nunca foram banais, ou eu nunca entendi aquilo como "ah, isso aqui é só teoria, isso aqui nunca... Ah, na sala de aula não vai dar certo".
139	P:	Hmm.
140	Beatriz:	Eu sempre lia e pensava: "Poxa, será que não vai dar certo? Vou tentar fazer.". Algumas davam, algumas não. Mas eu... Eu não consigo ver muito separado, sabe?
141	P:	Tá.
142	Beatriz:	Eu acho bem importante a gente saber. E acho difícil porque no seu contexto, no seu grupo de professores, quando não é todo mundo que pensa assim, ou pelo menos uma parte e tal... pouco você consegue fazer. Pouco você consegue mudar, porque você vai discutir com alguém e a opinião é sempre pro pessoal. Então vira uma briga pessoal, e não uma postura pedagógica. Então é isso: "Por que que você faz a fila?", "Por que que você deixa comer antes de ir pro recreio ou não?" Viram achismos, sabe?
143	P:	Sim.
144	Beatriz:	E a teoria, pelo menos como eu não era formada pra dar aula pra criança, eu também lembro exatamente que a teoria sempre foi um jeito também de eu me validar um pouco. Porque essas professoras olhavam pra mim e falavam "Que que é isso?", sabe? "O que que essa menina tá vindo fazer aqui?", né? "Ah, ela deve ficar dando aula e conversando em inglês, fazendo uma roda, cantando e acabou". Então era um jeito de eu conseguir entrar no debate com elas. De falar que eu também sabia daquilo, assim. Sempre me serviu.
145	P:	Estava se apropriando do conhecimento pra também...
146	Beatriz:	É... Exato. Serviu pra essas coisas, eu acho.

147	P:	Tá. Sobre a avaliação na Educação Infantil. Você falou agora “Tá lá sentada, fazendo roda, cantando”... tinha alguma? Não necessariamente a avaliação, aquele processo formal com registro.
148	Beatriz:	Sim. Mas tinha relatório.
149	P:	É? Como é que você....
150	Beatriz:	Sempre teve. Todas as escolas em que eu trabalhei tinham. Mas não tinha... na Educação Infantil não tinha nota. No começo do Fundamental I, sim. Educação Infantil, não. Mas tinham aqueles aspectos, né? Do desenvolvimento social... Do desenvolvimento cognitivo. É uma angústia pra mim até hoje, assim. Eu acho que eu não sei fazer muito.
151	P:	É... não é nada muito fácil.
152	Beatriz:	Eu acho bem difícil porque... primeiro que são muitos aspectos pra você observar e segundo que língua, principalmente com eles tão novos, não é simples, né? Tem um dia que a criança - a gente sabe - um dia ela vai lá, ela fala tudo. No outro dia, não fala nada. Você fala “Nossa, não aprendeu?” Não, são outras coisas que levam ele a interagir ou não em inglês. São outras coisas que fazem ele usar o que ele viu ou não.
153	P:	Sim.
154	Beatriz:	E eu sempre... eu sou bem angustiada quando tem que fazer relatório assim. Nunca sei muito o que fazer e aí, eu fico tentando mostrar só que é um processo. “Ah, tá em processo, tá em processo, tá em processo”. Se tiver essa caixinha pra eu fazer um ‘xisinho’, eu sempre escolho essa.
155	P:	Mas que não deixa de ser verdade...
156	Beatriz:	É... porque é difícil mensurar. A não ser quando você tem aqueles alunos que são muito, muito fora da curva, mas aí você vê que é porque vem de uma família que fala inglês, que vem de um tipo de escola... Né?
157	P:	Aham.
158	Beatriz:	Aí, esses eu acho que dá pra apontar linguisticamente. Mas os outros, eu acho que é muito difícil mensurar. Muito. É um processo tão inconsciente da própria criança, que é difícil pra gente medir.
159	P:	Tá.
160	Beatriz:	Ela é muito mais global, né. Quanto menor, mais global ela é. Depois, parece que a escola vai colocando, né? Não é que a criança deixa de ser, mas a gente vai colocando eles nas caixinhas das matérias, né? Aí... a gente consegue enxergar melhor. Mas na Educação Infantil acho difícil. Mas eu tento...
161	P:	Às vezes existe uma demanda da instituição, né? Como um todo.
162	Beatriz:	É. E tudo bem. Eu entendo, assim. Eu entendo. Eu acho que se eu fosse mãe, eu seria angustiada também de saber.
163	P:	Aham.
164	Beatriz:	Como ele tá indo. Mas é um pouco difícil de você responder. A não ser os muito lá em cima e os muito lá embaixo. Aí, esses dá. Mas, se não...
165	P:	É sempre essa faixa que fica...
166	Beatriz:	Que a maioria, difícil ter uma resposta.
167	P:	E você talvez já tenha mencionado alguns aspectos pelo que eu pude entender, mas se você tivesse que definir o papel do professor de Educação Infantil...
168	Beatriz:	Tá.
169	P:	O papel do professor de inglês na Educação Infantil.
170	Beatriz:	Tá.

171	P:	Você conseguiria dizer?
172	Beatriz:	Olha, eu acho que ele tem... É uma mistura pra mim. Tem muito a postura que é de qualquer professor de Educação Infantil, que eu tava falando sobre você se abrir, mesmo. Você tem que entender que é parte do seu conteúdo ensinar algumas coisas de aspecto social, do que é escola. E também depende da escola que você trabalha, né? Mas... é... de postura, de organização, de cumprimento de regras, da brincadeira. Eu acho que isso tudo tá dentro do professor de línguas, além de a gente ter que se preocupar com a língua em si, que dá um trabalhão. É só um detalhe, assim... É um papel muito fácil de desempenhar, mas que eu também acho que... acho engraçado, assim, quando eu percebo, em geral os professores que eu convivo... ou eu mesma, assim. Às vezes a gente só enfatiza ou um ou outro. Então ou é só postura, e aí eu fico nisso, e fico até falando inglês, ok. Mas eu sou um professor meio que acredita que só porque eu tô falando, uma hora ele vai falar. O que não é o que eu acho que acontece. Acho válido pensar assim, mas eu não vejo muito funcionar, então não consigo achar que é isso. E os professores que têm um foco em língua, que aí ficam bastante em língua. E, pra mim, o ideal seria uma mistura dos dois. Mas eu acho que a Educação Infantil, o professor de inglês normalmente tem um pouco essa preocupação da postura e deixa um pouco a língua de lado...
173	P:	É?
174	Beatriz:	Não sabe às vezes definir qual que é o objetivo linguístico. Não sabe. “Que que você vai ensinar com essa brincadeira?” “Ah, não sei... eles vão brincar porque na Educação Infantil é importante brincar”. Tá, mas assim... além, né? O que eu acho que a professora de sala, ela também se preocupa, mas é um pouco mais óbvio talvez pra ela porque ela vai ensinar por meio daquilo. Pra gente, nem sempre é óbvio.
175	P:	E você tem algum palpite, assim, porque que pra ela é óbvio? E pra gente não?
176	Beatriz:	Ah, porque eu acho que tem uma questão da formação, né? Pensar que a professora de sala é uma pedagoga, é... ou porque, enfim, ali dentro daquele espaço, daquela escola, também já se sabe o que é esperado dessa matéria e tudo mais.
177	P:	Aham.
178	Beatriz:	O inglês raramente tem currículo. Raramente. Nem pros mais velhos, gente. Você pergunta as vezes no Ensino Médio o que que é o currículo e te dão um livro. E você quer morrer, né.... Você fala “livro não é o currículo... que que eles tão aprendendo?”. Na Educação Infantil, menos ainda. Ninguém nem sabe. Então, sem currículo, não dá. Eu acho que a professora de sala, ela tem o currículo. Ou porque a escola adotou um, ou porque a escola desenvolveu, ou porque ela trouxe lá da faculdade, ou porque ela trouxe do outro colégio... mas, assim. Não tem discussão, por exemplo, de que ano que a gente começa a ensinar fração. Ano tal. Não se discute quando começa a alfabetizar. Vai alfabetizar no primeiro ano, ponto, acabou. Algumas escolas, um pouquinho antes, outras um pouquinho depois. Mas não tem dúvida de quando a criança tem que aprender aquilo. No inglês, não existe. A gente não sabe quando ensinar cada coisa. Não sabe. Tá lá, assim... Ah, vai fazendo. Então fica muito jogado, muito à margem. Eu acho que é por isso. Porque fazer isso sozinho também é bem difícil. Demanda, né? Não dá pra saber por onde começar
179	P:	E aí tem um PCN...
180	Beatriz:	Não... Geral....
181	P:	E a partir de 5º, 6º Ano, né?
182	Beatriz:	Exato. Porque é onde é obrigatório, né. Como não é obrigatório pra Educação Infantil e pro Fund I, você não tem parâmetro nenhum. E tem aqueles parâmetros gerais, que são os mesmos das outras matérias, de desenvolvimento social... cognitivo, essas palavras genéricas que no final se perdem, né. Mas não tem, não tem currículo. Eu vejo que não tem, assim.
183	P:	Deixa a gente um pouco...
184	Beatriz:	...perdido!
185	P:	Esse é o papel do professor. E do aluno? O aluno tem papel?

186	Beatriz:	Ele tem, mas eu acho que ele não tem consciência ali, né?
187	P:	Sim
188	Beatriz:	Do que é o papel dele. Eu acho que um pouco dessa coisa que eu falo de ensinar também postura, é um pouco ensinar o que é ser aluno. Porque essa criança vem de outra realidade, né? De outro convívio. E aí, aos pouquinhos a gente vai construindo o que é esse aluno. E eu não sei, ele tem um papel, mas ele não sabe qual é. É muito dado pela gente, mesmo, eu acho. Muito. Mais do que em qualquer outra faixa etária, eu acho. E a gente vai construindo. E aí, as escolas normalmente têm uma postura com Educação Infantil bem de... talvez 'não-aluno', não muito formal, e tudo mais. De cuidadora, mesmo. É um lugar que ele vai ficando e tal... É um papel meio confuso, né?
189	P:	Pelo horário de trabalho do pai, da mãe, sei lá o que?
190	Beatriz:	É... A Educação Infantil é muito confusa, né? Porque agora eles precisam ficar o dia inteiro. E, às vezes, tem criança que frequenta a escola desde os dois anos. Que que é tá na escola aos dois anos, né? Que que... você é aluno? Você é uma pessoa de dois anos! Não sei... Então, quando que a gente começa a formalizar, quando que você exige uma postura diferente, do público, do privado... É bem complexo, assim. Não sei se eles têm muita consciência não.
191	P:	E sobre as formações. Até sobre o curso que você...
192	Beatriz:	Tá, que eu dei?
193	P:	Dos módulos...
194	Beatriz:	Tá.
195	P:	Esses professores, eles são geralmente de escola particular, de escola pública?
196	Beatriz:	A grande maioria, 90%, senão todos, atuam na escola particular. Porque a pós que eu dou é uma pós em educação bilíngue. E a educação bilíngue é essencialmente privada, né?
197	P:	É.
198	Beatriz:	E... eu tive uma ou outra aluna que dava aula em escola particular, mas em outro período era professora da escola... da prefeitura.
199	P:	Ah, tá.
200	Beatriz:	Uma outra trabalhava na escola particular, mas dava aula num projeto social. Então tinham outros formatos. Mas a grande maioria, na escola particular.
201	P:	E aí, a busca deles então é... aliás, porque que eles chegam...
202	Beatriz:	No curso de pós?
203	P:	É. O que que eles...
204	Beatriz:	Várias situações, assim. Eu fiz essa pergunta no primeiro dia, porque eu era bem curiosa. Muitos vão porque não se sentem formados pra tá fazendo o que tão fazendo, porque não existe essa formação em graduação, em nada, em nenhum nível no Brasil. E alguns também vão por uma exigência formal. Então, ou porque a escola pede, a escola quer professores pós-graduados, ou porque eles vêm de outras graduações e legalmente, no fundo, eles não tão habilitados a fazer o que eles tão fazendo. Então eles já tão se antecipando a um problema que tá pra acontecer, né? Essa coisa dos não-pedagogos numa escola bilíngue a qualquer momento estoura e não vai mais ter como se assinar pelo outro, nem fazer nada. Então eles vêm pelas duas demandas, eu percebo. Eu achei curioso que eu tive um aluno que quer abrir uma escola. E aí, ele queria estudar mais criança porque ele quer abrir uma escola pra criança. Mas era um. Casos raros, assim. A grande maioria já atua e procura... Às vezes, ao mesmo tempo, ele precisa profissionalmente do diploma e tudo mais, mas ele também é angustiado com o que ele tá fazendo, não sabe o que fazer.
205	P:	Tá.

206	Beatriz:	A procura é pelos dois caminhos, eu acho.
207	P:	Tá. E como é que você descreveria esse tipo de formação que você propõe? Eu sei que você tem lá um currículo já elaborado, mas...
208	Beatriz:	Você diz da pós-graduação?
209	P:	É. Do seu curso ou outras formações que você tenha dado. Você escolhe o que você quer dar, você conversa pra ver a demanda, como é que você define?
210	Beatriz:	Tá. No curso de pós, especificamente, já existe uma grade montada de vários módulos com questões que quem montou o curso acha importante passar. Então, tem um modulo que é só sobre educação bilíngue, tem um módulo que é sobre infância, um modulo que é revisitar as teorias de ensino-aprendizagem, então.... Mas dentro de cada módulo eu tenho bastante liberdade pra escolher. O meu é o módulo sobre infância. O que eu tento fazer sempre é discutir a infância teoricamente e tudo mais, mas sempre tentar trazer algum aspecto da educação bilíngue e da prática de sala de aula, então. Os meus alunos tinham que, por exemplo, dar exemplos da aula à luz dos textos... eu pedia... eu mostrava algum vídeo de aula, que às vezes você encontra no Youtube e tudo mais. Pedia pra eles analisarem pra gente discutir que visão de infância que tá aqui...
211	P:	Tá.
212	Beatriz:	Aí, outro conceito que a gente discute no curso é o de multiculturalismo. Ah, então tem multiculturalismo, como a professora tá lidando com isso e tudo mais. Então eu tinha bastante liberdade pra montar esse currículo, assim. E outras formações que eu fiz ou que eu participei... Eu acho que sempre foram um pouco livres, assim. Eu acho que tava muito ligado ao que aquele professor queria fazer. Então, aquele professor que dá a formação, ele decide. De novo, né? Não tem muito essa coisa do currículo global. *[comentários que fogem ao tema]*.
213	P:	*[comentários que fogem ao tema]*
214	Beatriz:	*[comentários que fogem ao tema]*
215	P:	Você tava me falando informalmente da formação acadêmica.
216	Beatriz:	Sim.
217	P:	Gente de farmácia, gente de...
218	Beatriz:	Ah, pois é. Dos meus alunos da pós.
219	P:	Isso.
220	Beatriz:	Que são de tudo. Tenho pedagoga, tenho gente que se formou em Letras, tem gente de outros... eu lembro de Farmácia, de Jornalismo, como graduação, assim. E que foi parar no meio bilíngue por diversas razões. Tinha filho que estudava na escola bilíngue e sabia um bom inglês e foi chamada pra dar aula. É... foi fazer curso fora – isso é bem comum – foi fazer intercâmbio, foi *au-pair*, porque era babá, cuidava de criança, voltou e vai virar assistente na educação bilíngue. Pelo menos assistente. Tem bastante assistente nesse curso também, que quer ser professora.
221	P:	Ah...
222	Beatriz:	Então vai em busca às vezes de uma formação pra poder virar professor e tal. Então tem de tudo. Tem... Eu acho que o mundo bilíngue é o mais plural nesse sentido de formação.
223	P:	Aham. Os objetivos desses professores, então você já disse. É assistente, quer ser professor...
224	Beatriz:	Tem uma coisa formal e tem algumas coisas pessoal de eles se sentirem melhor formados, pra dar as aulas...
225	P:	Você falou bastante da angústia, né?
226	Beatriz:	É. Eles são muito angustiados.
227	P:	As pessoas sofrem?

228	Beatriz:	É. Eu acho que eu também. Como professora dos pequenos, também fui e ainda sou bem angustiada. Angustiada. Eu acho que a gente encontra pouco. Pouco lugar ou poucas coisas pra se apoiar, então, dentro da escola você quer se apoiar num currículo e ele não existe. Aí você quer se apoiar nos outros professores, não dá.
229	P:	É?
230	Beatriz:	Coordenação, às vezes. Se não é uma escola que preza por uma coordenação de ciclo, também não dá. Então, às vezes tem colégio que é super bacana, que põe o professor de inglês em contato com a coordenação do ciclo. Tem colégio que acha que inglês é do inglês, ponto e acabou. E aí você nem conhece muito bem a orientadora da Educação Infantil. E as vezes aquela criança tá passando por vários processos que você não fica sabendo...
231	P:	Aham.
232	Beatriz:	E eu vejo muito esses alunos e eu mesmo angustiada em busca desses apoios. Então normalmente a fala deles em sala de aula são falas de angústia. Ou de perguntas. Toda aula tinha uma pergunta: "Beatriz, meu aluno fez tal e tal coisa. O que que você acha?"
233	P:	E aí?
234	Beatriz:	Ou, "Ai, Beatriz, eu tô com uma turma que tá assim, assim, assim. Que que eu faço?" Era sempre em busca de uma resposta.
235	P:	Praticamente uma terapia?
236	Beatriz:	Quase. Quase. Tinha que ficar puxando.
237	P:	"O que fazer", né?
238	Beatriz:	Nossa, tinha que voltar pra aula, senão vira terapia.
239	P:	Um *"how to book"* ia ser...
240	Beatriz:	Ah, total! Mas que é uma coisa também de professor, né?
241	P:	É...
242	Beatriz:	Professor sempre quer uma receitinha.
243	P:	É... Você já me falou o que é essencial pra um professor. Tem, assim, um adjetivo? "Essencial pro professor de inglês é ser...." Tem alguma coisa?
244	Beatriz:	Tá. É... eu acho que é ser curioso, assim. Bem curioso. Porque eu acho que se você é curioso, você vai procurar tudo. Você vai assistir aula da fulaninha do seu lado, você abre a porta e dá uma olhadinha no que tá acontecendo, porque você aprende aí também. Você vai ler, você vai observar as crianças, porque você é curiosa do comportamento delas. É... eu acho que seria curioso. É... e nem sempre é fácil manter isso, né? Porque o mundo luta um pouco contra.
245	P:	É.
246	Beatriz:	O mundo é pra gente se acomodar. Tudo é feito pra gente se acomodar. E aí a gente fica nessa contramão. Mas eu acho que é isso, se você não for isso, vai fazer outra coisa, assim. Vai carimbar papel, né... tem um monte de profissão que dá pra não ser assim. É... mas dar aula... primeiro que já é tão sofrido, pra que que você fica lá fazendo um negócio sofrido se ele não gosta? Eu não consigo entender...
247	P:	É, também. Tem essa. O professor precisava pensar antes. A pessoa, né, na verdade. E vocês discutem metodologias de ensino nesses encontros, ou não?
248	Beatriz:	No curso de pós, ou no colégio?
249	P:	Não, no seu curso. Você como formadora.
250	Beatriz:	Sim. Sim, tem uma matéria que eles fazem que chama "Revisitando teorias de ensino-aprendizagem", porque já é uma pós então a gente pensa que eles sabem.

251	P:	É...
252	Beatriz:	No meu curso, especificamente, quando a gente vai estudar alguns conceitos de infância, a gente estuda historicamente e depois dentro das teorias de ensino-aprendizagem. Então tem algumas aulas que eles vão ver o que é criança de acordo com fulaninho... Então, Piaget, pro Vygotsky... Dentro da teoria behaviorista, o que que é a criança. Então eu tentei trazer um pouquinho. Um pouco mais especifico sobre criança e um pouco mais rápido porque eles já viram anteriormente. Mas aí, a gente tenta dar uma olhada nas teorias de ensino.
253	P:	E aí, nesse momento, ou em algum momento, se tem a relação com a metodologia de ensino de língua estrangeira?
254	Beatriz:	Aham. Tem, tem. Normalmente a gente faz essa associação, assim. Já direto com o ensino de língua estrangeira. É engraçado porque nessa hora que a gente vai discutir as teorias, surgem muitas questões sobre a gente tá dando aula de língua estrangeira ou aula bilíngue, né? A gente tá ensinando um conteúdo e língua ou a gente tá só ensinando língua. E aí, pra Educação Infantil, eu acho que mesmo quem é o professor só de inglês, que seria só língua estrangeira, ele sempre tá ensinando conteúdo. Porque se você vai trabalhar com brincadeira, com desenvolvimento e tal, algum conteúdo você tá trabalhando. Ou lógica, ou ciências, ou... né? De uma outra forma tá presente. Ou arte, que você faz muito em Educação Infantil. Então, tem.
255	P:	Tem?
256	Beatriz:	Eles se preocupam. Agora é curioso que pra eles é muito difícil identificar o que tem que ensinar de língua. Muito. Não sabem. Nada. Você fala, “ah, mas infantil 5. Nem precisa ser global, mas assim, na sua escola, o que que se ensina de língua no infantil 5?” – “Não sei, depende de quem tá dando aula.”. É difícil, né...
257	P:	“Depende de quem tá dando aula”?
258	Beatriz:	Depende daquela professora.
259	P:	Então depende mesmo!
260	Beatriz:	Depende mesmo!
261	P:	Porque ninguém falou nada antes, né?
262	Beatriz:	É! No limite, o limite é de quem tá dando aula.
263	P:	E pode ser, às vezes, uma pessoa muito bem preparada ou uma pessoa...
264	Beatriz:	É... Mas, assim, eu vejo mesmo os alunos bem preparados e que tão muito a fim, que são pessoas que tão envolvidas. É difícil pra eles identificarem o que eles têm que ensinar. Bem difícil. Então, assim, eu perguntava, eu fazia umas provocações e tal. Até porque o meu mestrado foi sobre produção oral e então eu ficava batendo um pouco nisso. E aí, às vezes eu falava, “mas, gente, no final dessa brincadeira aí, que que seus alunos falam?”. “Não sei...”. (risos)
265	P:	(risos)
266	Beatriz:	Eu “Gente, pelo amor de Deus...”. Ainda brincava, falava, “Ah, esses pais vão vir atrás de vocês. Tão pagando caro pela escola”. Porque se eu sou mãe, eu fico enlouquecida. De verdade? Eu vou lá e vou falar: “Me dá aqui. O que que ele tá aprendendo?” É que os pais também não têm essa noção porque não são da educação. Então eles vão sentir isso quando o aluno tá lá no sétimo ano, no oitavo ano, que aí fica essa coisa de “ah, ele tem um inglês macarrônico, ele não sabe falar muito bem”, né? Mesmo na escola regular que se preocupou em ter um inglês bom, é... “Ah, mas meu filho não fala nada”. Só que os pais vão se dar conta disso lá na frente. Então a Educação Infantil fica um pouco ali... escondidinha, sabe? Mas também não tô falando que a gente vai garantir que alguém com 5 anos vá falar tal e tal coisa. Porque tem a ver com o processo da avaliação, que a gente tava falando, né? Não consigo medir muito. Mas eu acho que eu tenho que ter uma intenção. Mesmo que eles não vão produzir de volta tão rapidamente, mas eu tenho que ter uma intenção. E é difícil. Até o professor mais engajado não conseguia fazer muito essa relação, assim. Porque... porque ficava pensando “ah, mas eu falo o tempo todo em inglês”. Tá bom, então... então tá.

267	P:	[Interrupção externa] Você já falou então do currículo, que falta, da angústia. Em algum momento vocês discutem recursos tecnológicos? *Smartboard*, *tablets*...
268	Beatriz:	Como formadora?
269	P:	É.
270	Beatriz:	Nesse curso, não. Mas no primeiro dia eu pedi pros alunos escreverem as expectativas, o que eles queriam ver no curso. E... eu tive alguns alunos que perguntaram sobre isso. E aí, eu comentei. Eu falei "Olha, a gente tem um tempo x, não dá conta de discutir isso". E eles têm depois uma outra matéria que vai falar um pouco sobre recurso didático, material didático e aí acho que caberia mais. Mas a gente discute pouco. Agora, engraçado que aparece essa questão em todas as aulas. Porque como a gente tá falando de criança, fala de brincadeira. Quando fala de brincadeira, eles ficam falando de tecnologia. Então, ou é reclamando que as crianças só ficam no *tablet*. "Ah, as crianças só usam celular hoje em dia"... ou falando da escola "Ah, a escola quer que a gente use o *tablet*, mas eu não sei o que fazer". Eles têm três anos...
271	P:	Entendi...
272	Beatriz:	Então toda aula aparecia o assunto, assim. Mas sempre meio nostálgico, sabe? De "ah, na nossa infância a gente brincava e agora não brinca mais". Sempre tentava conversar e falava "gente, não é que a gente não brinca, é que mudou, né?" As crianças têm um outro contato hoje em dia.
273	P:	Sim.
274	Beatriz:	E aí, a gente falava muito sobre a gente receber na Educação Infantil crianças que na verdade já assistiram TV pra caramba, já sabem um monte de coisa por causa dos recursos tecnológicos. Mas a gente não falava disso. De como usar isso na sala.
275	P:	Entendi.
276	Beatriz:	Não nesse curso.
277	P:	E, mas, assim, você vê alguma importância nesse uso dentro da sala ou...
278	Beatriz:	Ah, eu não sei ainda. Eu não sei o que eu acho. Às vezes eu acho necessário, porque é realmente da vida deles. Poderia ser usado de uma forma muito positiva. Mas eu ainda não vi nenhum projeto que seja muito incrível pros pequenos. Eu fico sempre com impressão de que é mais um momento é... que... que tá passando só pra usar, sabe? Vou usar o *tablet* por usar.
279	P:	Aham. Entendi.
280	Beatriz:	Eu ainda não vi nada que me chamasse a atenção ao ponto de eu falar "nossa, isso só da pra fazer com tecnologia". Tudo que eu vejo é, sei lá, jogo da memória. Gente... dá pra fazer de outro jeito. Tá bom, então vamos usando o *tablet* porque é mais... eles são... sei lá, os nativos digitais, bla, bla, bla. Tá bom. Mas às vezes, né, fazer um jogo de memória de papel que eles vão ter que cortar, que precisa aprender a coordenação motora pode ser legal também. Então até hoje eu não vi nada – ou eu também não consegui fazer nada como professora que a tecnologia fosse essencial. E às vezes eu me pergunto se a escola não é o lugar pra fazer coisas que eles não fazem, entendeu? Já ficam no *tablet*! Aí chega na escola, tem mais *tablets*?
281	P:	Mais horas, né?
282	Beatriz:	Mais horas naquilo... mas, assim... deve ter uns projetos legais.
283	P:	Quando você sentiu a necessidade de formar professores? Assim, o [instituto de pós-graduação B] aconteceu. Mas, de alguma forma, você se sentiu atraída...
284	Beatriz:	A fazer isso. É. Eu acho que eu já fazia isso antes quando eu coordenava e tal.
285	P:	É? Na verdade você fez isso há muito mais tempo... Antes do mestrado?
286	Beatriz:	É. É. Fazia sem saber muito o que eu tava fazendo. Nossa, olha que absurdo?
287	P:	Então... não, mas você ia atrás!

288	Beatriz:	Sim, mas mostra bem como é essa relação, né? Da prática primeiro, na educação. É incrível, né, como tá sempre lá. Eu acho que vinha de uma... de gostar de estudar. E aí, como eu queria me informar, eu... Sendo bem sincera, assim, eu nunca fui uma aluna sozinha muito disciplinada. Eu sofri. Todos os processos que eu tive que fazer sozinha eram muito sofridos. E o mestrado, a hora de sentar e escrever sozinha, era muito sofrido pra mim. Eu gostava era das aulas, entendeu? De bater papo, do café, de ir no congresso. Essa parte assim de grupo, eu adoro. Então eu percebia que quando eu ia formar os professores, era uma chance de eu me formar. Eu ir atrás do assunto. Então o [instituto de pós-graduação B], por exemplo, aconteceu. Óbvio que eu fui chamada pra uma coisa que as pessoas sabiam que eu tinha estudado um pouquinho. Mas eu tive que correr atrás de muito mais coisas pra fazer as aulas. E aí, eu acho que era... é um pouco isso que me atrai, sabe? Essa possibilidade de eu correr atrás de coisas pra mim e de entender o que que as pessoas tão pensando, porque na sala de aula, quando você é professora dos pequenos, é o que eu tava falando antes: a gente tem interlocutores. É obvio que as crianças são e tudo mais, mas as vezes a gente fica num trabalho muito isolado. E talvez a formação me atraísse porque ela... eu falei que todo professor fica lá buscando um apoio, talvez era o meu apoio, assim, sabe? Eu tentava formar pra conseguir também ter um apoio. E meio que entender. Eu sou um pouco curiosa assim, de "gente, que que tá acontecendo aí nas escolas? Conta, como é o dia a dia de vocês". E de tentar suprir um pouco dessas coisas que eu não tive. Eu acho que eu só fui formar porque eu não era formada, entendeu? Eu fiz um caminho que foi esse, de ter feito Letras e de ter trabalhado na escola de idiomas e aí eu ia pra escola regular e eu precisava, e eu ia pra educação bilíngue e eu precisava. Eu sempre fui primeiro pra lugares pra depois me formar naquilo. Então...
289	P:	Na Letras você não teve nenhuma matéria que fosse relacionada ao ensino pra crianças?
290	Beatriz:	Não.
291	P:	Na Linguística, né?
292	Beatriz:	Quando eu fiz a licenciatura, na licenciatura tinha. Mas a licenciatura era sempre a partir do 5º ano, né? Porque é onde os professores especialistas vão atuar. Então eu sempre fazia, assim, os trabalhos das crianças menores, do 5º, do 6º ano. Pra entender, porque eu também nunca tive muito interesse no Ensino Médio e tal. É... mas de crianças, especificamente, não tinha nada. Nada. Não tem, né?
293	P:	Não tem?
294	Beatriz:	Não tem...
295	P:	E você acha que o professor que vai dar aula de inglês na Educação Infantil sai da graduação...
296	Beatriz:	De letras?
297	P:	É.
298	Beatriz:	De jeito nenhum. Não tem nada. Quer dizer, tem alguma coisa porque todo curso tem.
299	P:	Tem pouco?
300	Beatriz:	Não, porque todo curso tem, entendeu? Porque é meio filosófico, mas até essa menina da farmácia teve alguma coisa, entendeu? Porque estudou, sei lá. Mas, na prática não tem. Eu acho que a linguística, pra mim foi bem legal, assim, porque a linguística tinha a coisa das teorias de aprendizagem. Então isso foi uma coisa que eu levei. Mas que se eu desse aula pra adolescente eu também teria levado, pra adulto... era pra coisa de dar aula de língua. Pra isso serviu. Mas especificamente pra Educação Infantil... nada. Nem pros primeiros anos do fundamental. Nada. Você não leva muita coisa. Além do seu conhecimento de língua, que é fundamental. Fundamental. Mas que também tem outros caminhos de se atingir. Então, fazer curso de línguas...
301	P:	E aí, quem faz uma Pedagogia também?
302	Beatriz:	Também, exatamente. Pode se complementar com um... com outra coisa.

303	P:	Mas só quem sai de uma Pedagogia?
304	Beatriz:	Também não vai ter. Não tem a menor noção. Porque vai dar aula de inglês e não sabe, por exemplo, nada de bi letramento. Não sabe. Às vezes, o que eu percebo é que, assim – eu acho que é a dificuldade de todo professor – é conectar a teoria e a prática. Então, mesmo que ele tenha feito Pedagogia, quando ele vai dar aula de inglês, parece que tudo que ele viveu de inglês é que pesa mais. Então, assim, ele vai fazer as... os jogos da aula de idioma que ele teve, ele vai... e tem também essa ideia de que a aula de idioma é a aula que funciona. Então o professor vai pra escola regular, ele quer levar isso. Porque lá dava certo e aqui vai dar certo também... é isso que todo mundo acha que é o sucesso. Então, parece que isso pesa muito mais do que tudo que ele fez de pedagogia! Engraçado...
305	P:	É...
306	Beatriz:	É muito maluco, assim. Parece meio separado, sabe? E aí, às vezes ele nem pensa lá que ele viu que com 4 anos a criança tinha que desenvolver isso, isso e aquilo. Não. Ele vai lá e dá um game x que ele aprendeu num dia num treinamento da escola y.
307	P:	Que pra aquele contexto, geralmente... tava bom?
308	Beatriz:	É... e que pra outro, não, né? Que não da conta, assim, eu acho. É isso... [Fim da gravação]

ANEXO E – Transcrição de Entrevista – Participante Clara

Posição Ocupada: Formadora de professores

1	P:	Sobre a sua formação inicial. Graduação, você fez Letras? Fez Pedagogia, alguma coisa dentro da área?
2	Clara:	Fiz. Eu fiz Letras e fiz Tradução. Comecei por duas faculdades dentro da área.
3	P:	Hm. Tá. E você fez cursos de aprimoramento, curso de extensão também dentro dessa área?
4	Clara:	Sim. Eu tenho mestrado em Educação pela [instituição], com especialização em Tecnologia da Educação e muitos cursos de gestão na área educacional. Na [instituição] também.
5	P:	Tá. E sobre a graduação, você não fez licenciatura?
6	Clara:	Fiz, fiz.
7	P:	Ah, tem licenciatura e tradução?
8	Clara:	É.
9	P:	Tudo.
10	Clara:	Fiz duas faculdades. Fiz licenciatura e tradução.
11	P:	Tá. E nessa época da licenciatura, ou nas disciplinas de licenciatura, você se lembra se tinha alguma coisa diretamente voltada pro ensino-aprendizagem de crianças?
12	Clara:	Não, não era abordado. Na verdade, crianças sim, mas não especificamente Educação Infantil, né? Eu tive na matéria de didática bastante informação sobre a parte infantil, mas não de Educação Infantil. Era um pouco misturado Infantil com Fundamental I. Mas eu tive sim, tive na matéria de didática e tive também em matérias de psicologia. Na minha época a gente fez um aprofundamento bem interessante e eu acho que isso agregou muito, pra essa parte especificamente.
13	P:	E o que que você consegue dizer sobre a trajetória profissional? Como é que você escolheu a profissão e como foram os passos até você chegar onde chegou?
14	Clara:	Tá. Bom, eu decidi que eu ia ser professora de inglês quando eu tinha 4 anos de idade. E foi exatamente o que eu fiz. Quando eu tinha 15 eu já era fluente em inglês e já tinha começado a dar aula. Quando eu tinha 17 eu já estava registrada numa escola de línguas dando aula pra adultos e pra adolescentes. Imagina: eu e eu, né? E eu me lembro que antes de eu fazer a faculdade, quando eu tava com 16 anos, que eu entrei na faculdade com 17, e aos 16 eu já fui na faculdade que eu tinha escolhido de Letras e de tradução pra conhecer e assistir aula. E aí eu tive certeza absoluta de que era isso que eu queria fazer mesmo, né? E então, eu acho que a minha experiência cedo, foi assim. Experiência de ter começado a dar aula muito cedo, né, aos 17, de uma maneira bem formal. Bem formal que eu digo é assim: em CLT, com treinamento, etc. Eu acho que isso foi um diferencial muito importante pra minha carreira porque eu encarei as coisas de uma forma muito séria. Então, dar aula pra mim não era um passatempo. Eu queria ensinar e eu queria ver os resultados do que eu fazia e isso me incentivou. Também acho que eu tive colegas fabulosos durante esse primeiro emprego com quem a gente trocava muitas experiências e isso foi fundamental pro meu desenvolvimento. Então eu acho que esse primeiro emprego foi um grande diferencial na minha vida. Depois disso, eu decidi... eu fui trabalhando e eu decidi experimentar cada segmento. Na verdade, eu queria descobrir onde eu me encaixava melhor. Então eu tive uma fase em que eu trabalhei com a Educação Infantil muitos anos. Em escolas de línguas e dando aulas também dentro de escola regular. Eu trabalhei com adolescentes, eu trabalhei com adultos, eu trabalhei com executivos. E dei aula em cursinho, dei aula num colégio, e aí, dessa forma eu... [interrupção externa]
15	P:	[comentários que fogem ao tema]
16	Clara:	Dentro dessas experimentações todas eu descobri que eu gostava de tudo, mas tudo bem. E aí, o que aconteceu é que eu me tornei... eu fui pra coordenação pedagógica bastante cedo também. Eu tinha vinte e dois anos quando eu me tornei coordenadora pedagógica pelo primeiro emprego. Então foi uma oportunidade também muito bonita pra eu correr atrás de tudo isso. E aí, eu fui pro

		primeiro emprego de coordenação pedagógica foi [na escola de idiomas A]. E eu acho que... na época eu era bem novinha, mas acho que o trabalho de formação foi bastante interessante. Agora, minha grande paixão pela Educação Infantil especificamente apareceu quando eu decidi abrir a minha própria escola em... em que ano foi isso? Não lembro nem o ano que a gente decidiu... Eu convidei duas americanas que eram muito amigas pra gente abrir essa escola juntas e aí eu passei seis meses só estudando como eu queria montar esse programa. E aí, a gente fez um excelente programa infantil.
17	P:	Ah...
18	Clara:	Aí eu fui pros Estados Unidos, comprei material, montamos a escola, etc, etc. Então eu acho que a minha... o aprimoramento disso foi muito importante nesta fase.
19	P:	Sim.
20	Clara:	Ahn... com a minha própria escola, trabalhando a abordagem comunicativa como eu acreditava na época, veio a oportunidade então de mergulhar mais profundamente na questão de treinamento. E ai eu acho que eu... foi quando fui aplicando minhas habilidades de treinamento e de desenvolvimento de professores melhor, né? Acho que foi assim, quando despertou de uma forma mais concreta.
21	P:	Aham.
22	Clara:	E isso aconteceu durante seis anos. E seis anos depois eu decidi sair em função do nascimento da minha segunda filha e aí surgiu a [empresa de consultoria], que é a minha consultoria, e isso tem 14 anos. E ai, nesses 14 anos eu dei muito treinamento pelo Brasil.
23	P:	Sim. E você, na sua escola, era coordenadora-diretora?
24	Clara:	Sim, sim, sim. Eu cuidava bastante da parte pedagógica, formação e desenvolvimento de professores, e a gente tinha um diferencial ali de formação continuada de professores. Tanto em termos de línguas, na parte pedagógica, na parte didática. Então, a gente teve sorte com os colegas que trabalharam conosco durante muitos anos. A gente tinha uma rotatividade muito baixa, praticamente zero.
25	P:	Legal.
26	Clara:	Durante muito tempo. E isso fez com que a gente desenvolvesse um corpo docente bastante especial.
27	P:	Deu tempo de formar e participar?
28	Clara:	Sim, sim. Sim. Isso foi bem legal.
29	P:	E nessa situação do ensino pra crianças de 3 a 5 anos, você vê uma importância da aprendizagem? Do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pra essa faixa etária.
30	Clara:	Sim, eu acho fundamental pra que se desenvolva alguém com uma competência bilíngue e num período de tempo que seja interessante, que não leve a vida inteira, vamos colocar dessa forma. Mas que você consiga ter uma pessoa que tenha fluência e desenvolvimento nas diversas habilidades. Eu acho que isso começa de verdade quando a criança é bem pequena. Eu acho que até antes dos 3 anos, na verdade, porque você consegue mais sinapses, você consegue uma... No primeiro ano de vida, você consegue... se você trabalhar com as crianças menores, né, assim, com os bebês, você consegue ativar fonemas que eventualmente podem ou não ser ativados depois. Então você faz um banco de memoria aí de fonemas que eu acho que é legal. E depois, a partir de 3 anos de idade, por exemplo, você consegue trabalhar de uma forma lúdica, vivencial, natural... e desenvolver vocabulário similar em L1 e L2, dependendo do tanto de exposição que você tem. E o cérebro vai se tornando então bilíngue desde sempre, né? Assim, ele já não... nem faz mais diferenças, não percebe. E isso se torna uma coisa natural. As chances de ter um falante *native-like* aumentam em função de você ter pronúncia mais pura, mais sinapses terem sido feitas e uma coisa que acontece com filtro afetivo baixinho. Isso faz muita diferença também.
31	P:	Certo.
32	Clara:	E por isso eu insisto que o professor desta faixa etária tem que ser o melhor possível, ou, às vezes, melhor até que o professor de Ensino Médio.

33	P:	Legal. E acho que você até já falou um pouquinho como elas aprendem. E aí, quando a gente trata dos tipos de atividade que você considera adequados e mais importantes pra eles...
34	Clara:	[comentários que fogem ao tema] Tipos de atividades adequadas de 3 a 5?
35	P:	Isso. Que que você acha, qual a sua opinião? Quais são?
36	Clara:	É... o cantar é fundamental. Porque você dá à criança a oportunidade de se expressar e de aprender até além da sua capacidade linguística, não cognitiva, mas linguística. Então, através da repetição e da brincadeira com as canções, você consegue ampliar vocabulário de uma forma bastante interessante e fazer formatação, obviamente, de pronúncia. Então acho que música é fundamental. Mão na massa é fundamental. A criança aprende muito mais à medida em que você trabalha com as suas percepções. Então, ativando as inteligências dessa criança e mexendo com... Quanto maior a exposição pras formas diferentes de estímulos de aprendizagem, melhor o seu resultado. Também sou muito fã da parte de histórias, porque você consegue contextualizar e você traz aquele momento pra próximo da realidade da criança à medida em que ela mergulha dentro das histórias. Junto com o professor, na história que ele estiver trabalhando com a criança. Então, acho que a parte lúdica - e não esquecer nunca do movimento corporal, né? De colocar a mão na massa mesmo. Na medida em que a criança tem a oportunidade de vivenciar. Eu não sou a favor de arte pela arte.
37	P:	Certo.
38	Clara:	A não ser que seja dentro de um programa bilíngue que você esteja dando aula de arte em inglês. Aí é diferente.
39	P:	Claro.
40	Clara:	Mas, eu acho que sempre tem que avaliar assim: o quanto que eu ganho de conhecimento linguístico com essa atividade. Acho que esse tem que ser sempre o pensamento. Então, eu gosto de atividades de arte desde que elas tenham uma relação muito íntima com a questão de aprendizagem e com os objetivos que você traçou.
41	P:	E como é que você percebe a relação entre a teoria e a prática no ensino de inglês na educação infantil?
42	Clara:	Vou dar um exemplo bem prático e comum, que todo mundo gosta de aplicar, que é *Total Physical Response*, do Krashen, porque a criança não tem desenvoltura linguística e nem tem ainda, vamos supor, vocabulário suficiente ou fluência o suficiente pra conseguir expressar seus sentimentos. Mas através da resposta física ela consegue mostrar pra você que entendeu e consegue fazer a devolutiva e promover comunicação.
43	P:	Certo.
44	Clara:	Então, isso é, por exemplo, um dos casos de aproximação entre teoria e pratica, né? Que eu acho que vale bastante a pena.
45	P:	Tá. E dentro de todo esse processo talvez tenha que ter uma situação de avaliação, né? Você já mencionou alguma coisa aqui, na hora do *TPR*. Ali eles mostram que entenderam e continuam nas atividades. Você vê algum processo de avaliação diferenciado pra Educação Infantil?
46	Clara:	Ah, eu acho que ele é formativo. Eu realmente enxergo um trabalho formativo. É todos os dias, é o tempo todo. Né? E eu acho que se a escola... Enfim, se há essa demanda, você pode até gerar um quadro de formação, com itens que você observe e faça comparação pra que isso te gere mais elementos. Mas eu vejo isso muito como formativo, porque a criança dá uns saltos evolutivos muito interessantes. Nesse semestre ela não fala nada, e no semestre seguinte ela... você sabe até a cor do olho do cachorro do menino. Porque é assim que eles fazem. Então, ter o registro, na minha opinião, é importante. E acho que através do registro você também consegue fazer o *assessment*... A parte de avaliação eu sempre enxergo como formativa nessa faixa etária.
47	P:	Tá ótimo. E dentro do contexto ainda da Educação Infantil, aliás, esse sempre vai ser o contexto dessa conversa, mas, como você conseguiria descrever o papel do professor na sala de aula?
48	Clara:	A pessoa é... Nesse momento, eu acho que ele é muito modelo, né? Assim, eu acho que a criança busca imitar muito o adulto nessa fase, né? Ele também é mediador, mas ele é mais... ele mais estabelece padrões do que faz mediações. Agora é fundamental que o professor promova oportunidade de comunicação. E faça com que a aprendizagem da criança seja significativa e de forma que o professor fique em contexto integrado. Então o professor tem que ser a referência na língua estrangeira. Seja a língua que for, ele tem que olhar pro professor e identificar que naquele momento você tá migrando pra um outro universo diferente do dia a dia dele, em português ou na

		língua mãe, enfim. Então, eu acho que o professor, ele assume o papel de modelo sim. Ele vai me.. ele vai ser mediador em muitas situações. E acho que é importante que a criança não sinta, assim, o professor como detentor do conhecimento. Porque nessa faixa etária é muito mais importante o compartilhar pra que a experiência seja dividida mesmo.
49	P:	E o papel do aluno. Você acha que existe?
50	Clara:	Ah, investigador. Eu vejo a criança nessa faixa etária como o grande investigador, o grande cientista, aquele que experimenta.
51	P:	E sobre os professores com quem você trabalha nos processos de formação, eles são de que tipo de instituição na maioria das vezes?
52	Clara:	Particulares. Infelizmente. Podia ser público, mas infelizmente a gente vê assim uma grande gama de professores de escolas particulares.
53	P:	E eles procuram por conta ou geralmente são cursos encomendados pelas escolas?
54	Clara:	Infelizmente, por conta. Não. Não. Até há formações também encomendadas por escolas, né. Acho que a escola que tem uma visão um pouco mais ampla. E, olha, vou abrir um pouco mais: tenho atendido Estado de São Paulo também. Posso dizer, prefeitura não. Mas estado sim. Então tenho feito formação também pro Estado de São Paulo. Mas, assim, são regiões específicas, e a forma como cada um decide gastar o seu orçamento, né? Então, há sim. Mas, comparativamente falando, a parte pública é bem menor.
55	P:	E nesse tipo de formação, como é que você escolhe o que vai abordar, como é que você planeja os encontros?
56	Clara:	Eu discuto com a coordenação, enfim. Com a gestão que tá me solicitando esse treinamento. Pra entender qual é a dificuldade, qual é a queixa, como a pessoa vê a necessidade. E aí, diante da necessidade do que se crê, né, eu desenvolvo então, um *workshop*, palestra, o que for, acrescento coisas. Então eu acho que nunca um treinamento meu é igual ao outro, porque tô sempre levando em consideração a situação específica daquela população, daquele local. Mas eu sempre escuto a necessidade. Então eu faço, vamos dizer, uma análise de necessidades.
57	P:	Entendi. E aí, você pensa no resto?
58	Clara:	Sim.
59	P:	E desses participantes das tuas formações, você sabe dizer se eles são formados em Letras, Pedagogia, ou não formados?
60	Clara:	Sim, muitos formados em Letras, eu diria que Letras a maioria. E hoje, há uma grande tendência de mercado pra Pedagogia, em função das escolas bilíngues, né? Então hoje você tem aí uma formação... Mas, assim, todos ou em formação, ou já formados. E na área especifica. Dificilmente vai ter alguém... A não ser que seja escola de línguas, que aí é o curso livre, se encaixa de uma outra forma e você pode ter pessoas que são apenas falantes do idioma e não são estudantes da área.
61	P:	Quando os professores vão, por exemplo, buscar os seus workshops da [empresa de consultoria]? Em que momento você acha que eles buscam isso? O que que eles te contam, né? Qual é a motivação?
62	Clara:	Sim. Na medida em que eles tem dificuldade em lidar com a sala de aula. Dificuldade ou resultados aquém do que eles gostariam. Então, resultados aquém, ou desejo de pegar mais aulas e ampliar a sua faixa etária. Ou, se dá pro Fundamental I, quer descer pra Educação Infantil. Eu acho que é sempre por uma perspectiva de crescimento e por outro lado também, o lado da frustração de não conseguir os resultados que gostariam.
63	P:	Os objetivos deles são diversos? Eles geralmente já atuam na área, então, né?
64	Clara:	Sim. Muito raro pegar gente que tá começando. É bem raro. Normalmente quem tá começando não procura meu tipo de atendimento.
65	P:	Ah, tá bom. E sobre o professor de inglês da Educação Infantil, o que você acha que é essencial pra ele? O que ele tem que ter?
66	Clara:	Professor de inglês... o que é essencial que o professor de inglês tem que ter?
67	P:	É. Para educação infantil.

68	Clara:	Na Educação Infantil? Fluência.
69	P:	Certo.
70	Clara:	Dinamismo.
71	P:	Hmm.
72	Clara:	Paciência, criatividade.
73	P:	Hmm
74	Clara:	Empenho em estudar.
75	P:	Hmm
76	Clara:	Aí já dá uma combinação boa.
77	P:	Tá... Os participantes dos teus cursos geralmente discutem metodologia, ou revêem? Eles mais revêem ou eles passam a conhecer por meio do teu curso?
78	Clara:	Tô pensando...
79	P:	Hmm.
80	Clara:	Ah, eu acho que eles revêem. Acho que não é nada totalmente novo.
81	P:	Tá. Já têm conhecimento? E sobre recursos tecnológicos na Educação Infantil: *smartboard*, *tablets*, vídeos, qual é a importância que você atribui a eles?
82	Clara:	É, eu acho que é um campo maravilhoso, mas que tem que ser utilizado com muito cuidado. Acho que tem que ser utilizado como qualquer outro recurso didático pedagógico. E nessa faixa etária, então, eu acho que o brincar, o lúdico, o tocar, o mexer, o construir... É mais importante do que trabalhar com a tecnologia digital. Acho que eventualmente você pode usar uma lousa, uma coisa aqui e outra ali, mas como recurso. Mas eu não trabalharia com isso como o principal de programa de inglês nessa faixa etária de forma alguma.
83	P:	E você acha que os professores que você atende concordam? Eles pensam da mesma forma?
84	Clara:	É... Eles têm falta de disponibilidade de equipamento. Então, concordam. (risos)
85	P:	Eles têm que concordar, né, na verdade?
86	Clara:	É... Há uma realidade no país de que você não tem a disponibilidade de equipamento para esta faixa etária como se tem pras outras. Existe, mas em menor escala.
87	P:	Sobre as discussões que os professores trazem pra sala. As dificuldades, tal. Quais são os temas mais recorrentes que você consiga se lembrar?
88	Clara:	Disciplina.
89	P:	Aham
90	Clara:	Hmmm... diversidade de práticas pedagógicas.
91	P:	Hmm.
92	Clara:	E participação: como fazer o aluno que não tá interessado participar da proposta. Acho que são as principais preocupações. E há preocupações se expõe a parte escrita, se não se expõe a parte escrita. Há essa questão também da exposição da linguagem escrita.
93	P:	E qual a importância que você acha que esses professores dão pra planejamento de aula?
94	Clara:	(risos) Eles não... Na verdade, as escolas dão uma importância muito maior do que o próprio professor, né? Então, o professor que trabalha com essa faixa etária, ele aprende a desenvolver planejamento. Ele aprende, dependendo da escola, a trabalhar antecipando todas as situações e isso faz com que o momento de sala de aula seja mais divertido, mais lúdico, mais tranquilo, em

		função do próprio planejamento.
95	P:	E quando foi que você sentiu que existia essa necessidade do desenvolvimento de um curso de formação continuada pra professor de inglês.
96	Clara:	Ah, isso apareceu... Foi interessante quando as pessoas começaram a questionar... Isso foi em 2000. Nossa, que ano foi isso? 2006, 2004, mais ou menos.
97	P:	Ahn.
98	Clara:	Mais ou menos em 2004, muita gente me abordava perguntando. Que foi quando começou o movimento pra aumentar as escolas bilíngues em São Paulo. Isso começou mais ou menos nessa época. Pra que o aumento significativo começasse. Então, as pessoas... Havia uma ilusão de que ganharia melhor dando aula pra educação bilíngue, né? Que é uma ilusão. Mas havia essa sensação. Então houve uma procura também por conta de mercado de trabalho. Então uma modificação de mercado de trabalho e as pessoas começaram a me abordar e perguntar. E aí, decidi. Foi quando eu decidi desenvolver um curso e depois escrever um livro e etc, etc. Mas em função da própria demanda mesmo de mercado.
99	P:	Tá ótimo. [Fim da gravação]

ANEXO F – Transcrição de Entrevista – Participante Daniela

Posição Ocupada: Professora de inglês na Educação Infantil

1	P:	Qual é a sua formação acadêmica? Não só o que se relaciona ao que você faz hoje. Desde o início, a partir da graduação.
2	Daniela:	Tá. Primeiramente eu entrei em Psicologia, eu não me formei. No segundo ano... menos da metade, eu já fui pra Pedagogia. E aí me formei em Pedagogia e aí eu fiz especialização, na [universidade] também, em Educação Infantil. Na época eu gostava muito de trabalhar com alfabetização de adultos [comentários que fogem ao tema]. Então, eu tava envolvida com isso, não era nem com inglês. Era mais com isso de Pedagogia. E aí, eu trabalhei no [escola regular 1] em 97 e aí, de 97 a 98 eu dei aula de... eu não sei nem se sabia isso.
3	P:	É. Não, acho que não.
4	Daniela:	Eu era professora do Jardim II, na época. [comentários que fogem ao tema]. Era um que antecedia o Pré. Na nomenclatura, né. Crianças de 5 a 6 anos. E eu dei aula e aí, já em 98. No final de 97. A professora se ausentou, em 98 me convidaram lá. Falaram: "Ah, você quer ficar de Teacher?" Eu falei, "Ah, vamos tentar". E aí eu me descobri nisso. [comentários que fogem ao tema]
5	P:	[comentários que fogem ao tema]
6	Daniela:	E aí, desde então eu fiquei vai... eu sai da sala de aula de... como fala? De polivalente. Eu sai.
7	P:	Aham.
8	Daniela:	Foi isso, e aí depois, enfim... a conselhos de várias pessoas.. [comentários que fogem ao tema] Eu fiz Letras. [comentários que fogem ao tema]. E... enfim, aí depois eu fiz Letras e só. E é isso.
9	P:	Tá. Mas aí, nesse meio tempo, você foi fazendo outros cursos, né?
10	Daniela:	Isso, aí eu fui fazendo outros cursos. Eu sempre gostei muito de teoria, assim, sabe?
11	P:	Aham.
12	Daniela:	Então... é... eu fui fazendo outros cursos. Não só de inglês.
13	P:	[comentários que fogem ao tema]
14	Daniela:	[comentários que fogem ao tema]
15	P:	E, você estava falando que você sempre gostou de teoria.
16	Daniela:	Na [universidade], sabe aqueles... Extensão Universitária, chama isso. Lembrei o nome, que....
17	P:	Sim.
18	Daniela:	Eu fiz isso. De letramento, essas coisas, entendeu?
19	P:	Tá. Mas não era necessariamente voltado ao ensino de inglês ou à Pedagogia?
20	Daniela:	Não.
21	P:	Você fez diversos?
22	Daniela:	Não. Na verdade... é, na verdade era mais pra Pedagogia. Nem era tanto pro inglês, não.
23	P:	É? Tá. Mas teve um que era o [nome de curso]?
24	Daniela:	É. Isso. [comentários que fogem ao tema]
25	P:	[comentários que fogem ao tema] E... bom, você falou que você fez Pedagogia. Então é um tanto óbvio que você tenha tido disciplinas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças, né?
26	Daniela:	Certo
27	P:	Educação infantil e Fundamental I?
28	Daniela:	Isso. Sim.
29	P:	E de inglês? Nenhuma teoria, nenhuma disciplina?
30	Daniela:	De inglês, não. Eu tive didática, mas de inglês não.
31	P:	Tá. E aí, além desse convite que surgiu no [escola regular 1], o que te levou a pensar em dar aula de inglês? Ou foi simplesmente esse convite?
32	Daniela:	Eu sempre gostei de inglês. E, de verdade, eu vi uma possibilidade. É... acho que foi esse convite... você acredita que foi esse convite? Parece piada, né? Eu vi uma possibilidade ali com esse convite. Eu acho que eu sempre fui muito agitada, então me cansava. [comentários que

		fogem ao tema] Mas me cansava, sabe assim, ficar com as mesmas pessoas o dia inteiro, sabe, com os mesmos alunos 5 horas?
33	P:	Sim.
34	Daniela:	Não é meu perfil, acho. Então eu queria, sabe, estar em vários lugares? Eu queria estabelecer vários vínculos.
35	P:	Sim. Entendi.
36	Daniela:	Entendeu? Então acho que foi por isso. Analisando hoje. Analisando hoje, não. Eu já tinha analisado antes, mas acho que foi por isso.
37	P:	É, esse sentimento acho que faz sentido. Eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Mas faz sentido mesmo.
38	Daniela:	Em mim?
39	P:	É! Em você e acho que na gente, que acho que desempenha essa função e não... e acha bom mudar de sala e estar cada hora numa classe…
40	Daniela:	É, porque, pensa... mesmo a sala que é ruim. Vai, algumas salas são difíceis.
41	P:	Sim.
42	Daniela:	Ruim quando eu falo, não é só pedagogicamente. As coisas de indisciplina. Uma sala que.... tem salas que a gente vai melhor e salas que a gente vai pior. Pensa as salas que você vai pior, você fala assim “cara, graças a Deus só volto... sei lá, são só duas vezes por semana... só volto daqui a 3 dias pra ver esses caras”, entendeu?
43	P:	Sim.
44	Daniela:	Certo?
45	P:	E o dinamismo, né, da atividade?
46	Daniela:	É... dinamismo, sabe? Vai, hoje eu daria 8 aulas, mas eu dei 6 porque duas eles tinham um passeio. Eu te falei lá que eu ia fazer a página x, y, aí não rolou.
47	P:	Aham.
48	Daniela:	Já na segunda aula eu tava muito esperta, entendeu? Tipo, do que fazer.
49	P:	Sim.
50	Daniela:	Então eu acho que a gente vai aperfeiçoando, sabe?
51	P:	Vai, é verdade.
52	Daniela:	Eu acho diferente de um.... [Interrupção da conversa/gravação por motivos externos.]
53	P:	[Retomada da gravação no dia seguinte ao no início.] Vou continuar da pergunta que eu parei ontem.
54	Daniela:	Tá.
55	P:	Você tinha falado de motivação, que você foi convidada pra dar aula e quis tentar pelo dinamismo, né?
56	Daniela:	Isso.
57	P:	E aí, como você fez Pedagogia, eu assumo que inglês você aprendeu antes disso.
58	Daniela:	Antes disso. É, então. Ontem eu pensei mesmo que eu falei “eu não deixei claro como eu aprendi inglês”, né?
59	P:	Não, mas era uma pergunta prevista já. Então, não tem problema.
60	Daniela:	Ah, tá. Então a pergunta é como eu aprendi inglês?
61	P:	É. Em que momento da sua vida. E de que forma.
62	Daniela:	Bom, desde pequena, a minha mãe... enfim, alguma coisas assim: lá na casa dos meus pais era prioridade, do tipo saber nadar. Você tinha que, todo mundo, fazer natação. Saber pelo menos uma outra língua. Pelo menos. Por que “pelo menos”? Porque a minha irmã sabe várias. Mas,

		pelo menos uma outra língua você tinha que saber. E a gente começou a aprender desde muito cedo.
63	P:	Aham.
64	Daniela:	E, assim, a minha mãe falava “vocês têm que se formar.” Enfim, “Têm que acabar o curso”. E eu tinha facilidade, eu gostava...
65	P:	Tá.
66	Daniela:	E aí eu fiz.... eu fiz [instituto de idiomas], sabe?
67	P:	Aham.
68	Daniela:	[comentários que fogem ao tema] E aí, eu fui prestando [os exames internacionais]. Até que eu prestei o [certificado de proficiência de idiomas], sabe?
69	P:	Sei...
70	Daniela:	[comentários que fogem ao tema] E aí, eu prestei e assim, nova, eu era. E eu sempre gostei. E eu não falei que eu também comecei a dar aula particular novinha, sabe?
71	P:	Sim.
72	Daniela:	Com 15 anos. E aí, com 15, 16, 17, eu comecei a dar aula particular. Pra quem eu dava? Pra primo, pra família, pra vizinho. De inglês.
73	P:	Tá. Entendi.
74	Daniela:	Uma coisa informal, mas assim, que eu vi que eu ia bem, que eu gostava, entendeu?
75	P:	Entendi. Ah, então na verdade o convite do [escola regular 1] já, mais ou menos, se misturou com essa sua experiência anterior?
76	Daniela:	Sim. É... sim e não. Quer dizer, sim e não. Sim e não porque eu nunca tinha dado inglês pra crianças pequenas, vai. Eu sabia como uma criança pequena... Eu sabia, eu tinha a teoria daquilo, vai. O tempo de concentração dela é ‘x’, duma criança de 4 anos. Disso eu sabia.
77	P:	Certo.
78	Daniela:	Que tinha que fazer atividade diversificada, isso eu sabia da Pedagogia. Mas eu não sabia que... sei lá, num prazo de.... sei lá, de 4 aulas eu posso apresentar.... 8 palavras, vai. Por exemplo.
79	P:	Claro. Entendi.
80	Daniela:	Isso eu não sabia. Eu dei um exemplo, mas eu não sabia essas coisas porque não tinha experiência.
81	P:	É. E como é que você aprendeu isso? Que num prazo de ‘x’ aulas você podia dar oito palavras?
82	Daniela:	Eu aprendi lendo... e aprendi... de verdade? Cara, eu aprendi 90% das coisas que eu sei com a [nome 1], do [escola regular 1].
83	P:	Ah, verdade?
84	Daniela:	Juro! Juro! Assim, ela falou “[Dani], sempre fala uma palavrinha nova, faz uma coisinha nova. Ainda que você não garanta que todos da sala, absorvam, aprendam, aqueles que aprenderem é o marketing pessoal seu e além de que, bem ou mal, vão aprender uma palavra nova”. Uma palavra... crianças pequenas. Tô falando de criança de 3, 4 anos. pequenos.
85	P:	[comentários que fogem ao tema]
86	Daniela:	[comentários que fogem ao tema] E, ah, sei lá. Você vai adaptando. Aí faz curso, lê. Aí você fala “poxa, com essa turma não deu certo... com essa deu”. Aí, você vai trabalhando as hipóteses. Aí você aumenta, “vou focar mais nesse assunto, nesse menos”. O seu bom-senso. O que vem antes: trabalhar sobre bicho de estimação ou, sei lá, animal... animal selvagem, vai. O que que é da realidade deles? Aí, foi indo.
87	P:	Tá. Então se a gente tivesse que dizer como é que você desenvolveu a habilidade necessária pra dar aula de inglês para educação infantil. Foi devido à troca de experiência com outras

		pessoas, à leituras?
88	Daniela:	Troca de experiências. Isso.
89	P:	Coisas assim...
90	Daniela:	[comentários que fogem ao tema] Troca de experiência com professores. Ela me ensinou muito, muito. Aí, o resto fui aprendendo. Fui fazendo curso, fui trocando com outras pessoas... Mas quem me ensinou mesmo foi a [nome 1].
91	P:	Tá. Ela te ensinava na prática e dentro daquele contexto também, né?
92	Daniela:	Dentro daq... exato. Por exemplo, eu lembro que quando nós fomos pilotar o livro [nome 2]... Então, o Gingerbread havia aquela parte que ele morava numa fazenda, né? E eu lembro que aquilo era significativo para as minhas crianças porque a rua [da escola regular 1] não era nem pavimentado, havia terra. E havia vaca. Vaca, vaca mesmo passava. Vaca, cavalo, carroça, sabe? Então quando a gente falava do meio ambiente de fazenda, claro que não era uma fazenda, mas não era um lugar tão... Era o lugar mais rural... quer dizer, não era rural, mas era uma coisa, né?
93	P:	Aham.
94	Daniela:	Eles tinham mais contato com esse tipo de animal do que as crianças, por exemplo [da unidade da escola 1], que tinham contato zero.
95	P:	Sim.
96	Daniela:	Então. Mas, por que eu falei isso? Ah, porque aí pela experiência. E aí eu fui vendo: “Nessa atividade eu vou ficar mais tempo. Eles sabem o que que é uma vaca, eles já viram vaca”.
97	P:	Já, claro.
98	Daniela:	Que aquela época várias coisas ali não eram asfaltadas. Várias, várias.
99	P:	Era um bairro ainda crescendo?
100	Daniela:	É, e foi por muito tempo! Ali a maioria era terra, né? Terra batida o chão.
101	P:	É. E você falou de leitura, né, num dado momento, que você aprendeu. Era leitura do quê? De livro específico ou eram esses manuais de pessoas de dão aulas de inglês? Ou era, por exemplo, Teacher’s Guide, que às vezes ensina?
102	Daniela:	Sei. Então, era Teacher’s Guide. Tinha – acho que não tem mais – um livro que eu amava, chamava [título do livro]. Era um livro eu acho que era da [editora]. Eu sei que ele era britânico, mas não sei se era da [editora], a editora. Mas, enfim, tinha vários.... Esse livro era tão rico! Tinha um monte de dica. Então, sabe assim, “DOs and DON’Ts”?
103	P:	Sei.
104	Daniela:	Pra faixa etária “x”. Era bem bacana mesmo. Então, através de livro, através de... até coisa... ahn.... sabe, em reuniões pedagógicas, sei lá, que tinha sobre... [profissional da educação]. Ou na época nem era [profissional da educação], mas que seja. Falando sobre como agir com a criança de 5 anos, vai. Eu pegava aquilo e relacionava à aula de inglês, entendeu?
105	P:	Ah, interessante. Legal.
106	Daniela:	Então era coisa de inglês, e não só, que eu adaptava, vai.
107	P:	Aham. Tá.
108	Daniela:	Então até pirâmide de Maslow tinha. Então eu sabia que depois da Educação Física, as crianças tinham primeiro que beber água, que fazer xixi. Depois, sim, iam se focar.
109	P:	Sim. Entendi.
110	Daniela:	Entendeu? Ou sabia que a aula antes do recreio eles estavam com fome, eles estavam cansados, eles estavam x.

111	P:	Aham. Aí você ia adaptando, né?
112	Daniela:	É.
113	P:	E você acha que tem alguma coisa que você aprendeu assim? Acho que até você falou um pouco. Mas dentro da sala de aula, que não tinha em curso nenhum, nem na Pedagogia e nem nos livros que você leu? Coisas assim, do dia a dia, mesmo?
114	Daniela:	Acho que várias. É difícil.
115	P:	É difícil elencar?
116	Daniela:	É difícil nomear, é difícil elencar. Várias, acho. Acho que uma, quando você pergunta pra uma criança "How are you?" não é... Nós não damos opção, né? A gente só fala 'bem' como opção de resposta. E às vezes ela não tá bem. Então ela pode não tá bem por 'n' motivos, então isso nenhum livro te diz. Pelo menos eu nunca vi isso.
117	P:	Aham. Tem razão.
118	Daniela:	Hoje talvez tenha já. Mas naquela época não. Era o "Eu tô bem, obrigado". Era a única resposta cabível, né?
119	P:	Aham.
120	Daniela:	Ah, isso. De emoção, assim. De 'gosta ou não gosta'. Eu acho que os livros... Não sei. Eu acho que o aprendizado do idioma era muito "sim ou não", sabe?
121	P:	Sim.
122	Daniela:	E hoje pode ser talvez... Hoje a gente tem o talvez, né?
123	P:	Tem.
124	Daniela:	Eu vejo até as atividades, sabe? Sim ou não? Não havia meio termo. Ou sim, ou não. Gosta de maçã? Tá. Maçã verde? Maçã vermelha? Meu, pode ter outras cores!
125	P:	Claro!
126	Daniela:	Né? Ou maçã vermelha? Nenhum livro tinha maçã verde, por exemplo.
127	P:	Sim.
128	Daniela:	Então acho que isso você vai aprendendo na prática. Você vai aprendendo na prática esse negócio que a gente fala de livro. Às vezes, sabe, ficar muito tempo focado numa atividade. É o que a [nome 6] fala: "não tem ganho linguístico", sabe? Pintar por pintar?
129	P:	Sim.
130	Daniela:	Então, assim, isso na hora você fala "ah, tem o livro, tem que fazer inteiro". Aí, você vai pegando experiência, você fala "meu, não vou fazer essa atividade. Não tem ganho pra eles, vou adaptar, vou fazer outra coisa". Isso você aprende sozinho, né? Não tem como... Como você vai explicar isso pro outro? É muito do seu ritmo, do ritmo do seu grupo...
131	P:	É.
132	Daniela:	Isso não tá escrito, né?
133	P:	Não tá. É mais até: por fazer várias vezes isso que você vai perceber se é bom ou não, né? Uma coisa mais.... Não é tão abstrato.
134	Daniela:	Não é. O que mais? Ah, sei lá, o calendário. A música do calendário, sabe aquela? "There are seven days..."
135	P:	Sei.
136	Daniela:	Então, a gente começa... Nosso primeiro dia é domingo, né? Lá também. "Sunday, Monday". Só que, aí, se você for ver, algumas professoras polivalentes colocam segunda-feira. Mas o próprio nome já diz "Segunda-feira", se você for ver a origem do nome é a segunda-feira que era... não era a 'primeira-feira', né? 'Terceira', enfim. Mas eles não têm capacidade. Eles nem têm noção

		disso. Então, o que que eu precisava? Mudar um pouco isso do calendário. Pra quê? Pra aproximar a forma como a gente ensina da forma que eles estão acostumados aqui, já com a língua mãe.
137	P:	Sim.
138	Daniela:	Ah, sei lá. Acho que é isso.
139	P:	É, mas acho que é isso mesmo que você falou. É bem por aí. E aí, com tudo isso que você observa e aprende na prática, você percebe que há características especificas dessa faixa etária? Vou até colocar de zero a cinco, seis anos. Tem alguma característica especifica que você saiba nomear?
140	Daniela:	Várias. Quer ver, eu acho que até os 4, assim, eles são bem cinestésicos, de forma geral, tá? Tô generalizando. Assim, bem. Então, poxa, até rola um vídeo. Rola. Mas eu acho mancada, entendeu? Ficar um vídeo a aula inteira sem objetivo, sem "vamos bater os pés quando ouvirem 'x'".
141	P:	Aham.
142	Daniela:	Dar por dar. Eu acho que já mais com uns 5, tal, eles já conseguem ter um domínio do corpo, né? Um domínio bem grande, então eles já conseguem fazer atividades mais elaboradas, que exijam mais coordenação motora fina, que exija uma atenção melhor. E isso vai aumentando exponencialmente. Uma pessoa de 7 anos, você vê, uma pessoa no 1º ou no 2º ano, ele faz uma atividade de Halloween com o pé nas costas. A maioria. Um ou outro fala "ah, não sei aqui". Mas eles... Você fala "não, você consegue", eles tocam. Eles fazem, né?
143	P:	Aham.
144	Daniela:	Eles entendem o que é pra fazer. É... você não precisa nem dar o exemplo. Você falando. Oralmente, você dando os comandos, eles te seguem. Eles entendem e fazem, executam a atividade. Uma criança pequena você tem que dar muito... tem que ser muito concreto ainda, né? Ela não é tão abstrata pra... ela não tem esse pensamento ainda. Vejo isso... o que mais? Justamente por ser concreta, ironia, essas coisas que a gente faz às vezes, passa longe. Então, você tem que ser o mais concreto possível. O que mais? Eu vejo que grupos pequenos, eles não se opõem se você colocar meninos e meninas. Já, agora, vai, 2º ano, "ai, não quero o menino tal". As meninas excluem. Fica uma coisa mais sexista. Então a gente também tem que ter o cuidado disso quando vai fazer uma atividade.
145	P:	Aham.
146	Daniela:	Ou, por exemplo, se for um grupo de 5, não da pra por 4 meninas e 1 menino.
147	P:	Sim.
148	Daniela:	Né? Não dá pra ter... Coisa que, se fosse uma criança de 4 anos, ok. 3 anos, sem problema nenhum. Faríamos isso.
149	P:	Não aceitariam, né? E agora...
150	Daniela:	É, eu acho que os pequenos não se opõem tanto. Os grandes já...
151	P:	E você mencionou num outro momento o tempo de concentração também, né?
152	Daniela:	É, então. O tempo de concentração, né... quer dizer, eles vão crescendo, vai ficando mais elaborado, mais sofisticado. O próprio desenho deles vai ficando com mais detalhes, eles se importam mais em capricho, em dar o seu melhor. Eles fica mais focados numa atividade, qualquer que seja ela. Né? Qualquer. Pode ser um vídeo, pode ser uma música, pode ser um jogo, pode ser.... até esperar a vez, vai, quando eles vão pra lousa digital. São 30, né? Pros de 3 anos, então quando eu dava aula no maternal, fazia assim: vai, 3 fileiras. Era, na verdade, ia ser... lá são 20, não são 30. Mas, que seja, vai. 7 aqui, 7 aqui, 7 aqui. 21 crianças. De verdade, eles também iam ter que esperar, mas acho que o simples fato de estarem em pé, sabe assim, em fileirinhas, acho que não cansa tanto. É uma dinâmica diferente. Na verdade, é enganar o cérebro deles, porque o tempo vai ser o mesmo. É aquela quantidade de pessoas, mas tem que ver isso. Já uma de 1º ano já consegue esperar, né?

153	P:	Já. Acho que Maslow talvez explique bem, né? Porque enquanto você não consegue se concentrar, às vezes é porque você tá com muita energia estocada.
154	Daniela:	Pode ser. Pode ser, não. É isso mesmo!
155	P:	Um *TPR*, né? Alguma coisa assim...
156	Daniela:	É.
157	P:	E ai, nessa coisa das características, você mencionou algumas atividades, né? E quais são essas atividades que você costuma fazer com essas crianças pequenas, de até 6 anos? Você falou de música...
158	Daniela:	Atividade... Vai, tudo que é lúdico. Então, acho que a ludicidade tá presente em tudo. Então, fazer... Até pegar um *flashcard* pra fazer flip-flop, sabe? '*What's appearing'*, coisas assim. Esconder coisas. Então, brincar, cantar, até na hora inventar uma rima pra não ficar tão maçante. Ahn... Jogo. Atividades assim, o mais lúdico possível. Nem sempre, nem toda aula dá pra ter isso, claro. Mas eu acho que se a gente conseguir pelo menos um... vai, são duas vezes por semana, né, a minha realidade. Pelo menos uma vez na semana, eu acho que já é bem legal. Na verdade, com essas crianças, acho até que dá pra ser duas, sabe?
159	P:	Sim.
160	Daniela:	E... jogo, música, brincadeira, essas coisas. Pode até ser brincadeira que... não sei, que fiquem num lugar, as meninas têm que esconder alguma coisa e os meninos depois tem que ir procurar. Mais pra ter movimento. Eu acho que eles demandam isso.
161	P:	Entendi. E no meio dessas atividades, em algum momento surge a questão dos recursos digitais? Você acha que é importante ou não? Você gosta ou não?
162	Daniela:	Eu gosto. É... Eu gosto mais do que eu tenho facilidade. Pronto. É isso mesmo. Eu não tenho tanta facilidade quanto eu gosto, tá? Eu gosto, mas eu acho assim... eu acho importante isso, sabe, da gente resgatar o jeito analógico de ser. O que significa isso, vai? É... sabe, às vezes, a gente fica... outro dia eu tava... Ah, agora, essa semana, quarta-feira. Aliás, foi segunda-feira. Quebrou a lousa digital da professora e a pecinha tem que vir do Canadá e acho que não vai vir agora [comentários que fogem ao tema]. E aí, eu falei "Ô, [professora 1], e aí?" ela falou: "[Dani], relaxa. Aconteceu isso semana passada e precisa ver como eles se adaptaram. Eles já estão sabendo e a gente vai fazer que nem antigamente." E eu falei "ok". Peguei meu livro de papel, que aliás eu tinha levado, que eu não levo nunca, e falei, "bom, é isso, isso, isso", fui mostrando, porque eu não ia desenhar toda aquela cena na lousa e nem tenho habilidade pra tal. E fiz como faria antigamente. Você precisa ver... a grande maioria acertou, tá? Quem errou, errou porque tava no mundo da lua, e não porque a instrução foi mal dada.
163	P:	Porque erraria de qualquer forma?
164	Daniela:	Exatamente. Erraria se estivesse no recurso digital. E aí, eu fico me perguntando: quanto, atualmente nessa onde de tudo digital, isso também não serve de muleta para a gente e para eles? Pra gente, como exemplo de dar pra eles, porque nos somos o exemplo. E pra eles que tudo é joguinho, e tal. Quer dizer, um dos ambientes que poderia isso ser... vai, não ser excluído, mas isso ser trabalhado também com o jeito que eram antes as coisas, não. Parece que antes as coisas não prestam, são ruins, e agora esse é o único jeito. De verdade, não acho que seja o único jeito. Então, respondendo à sua pergunta, eu acho que assim, dá pra gente fazer aula principalmente com os pequenos com 'n' coisas sem ser digital. Digital, que eu falo, nada. Zero. Zero, sem vídeo, sem nada. Sem eletricidade. Eu acho que você consegue ter uma aula interessante sem eletricidade. Pronto. Assim, zero mesmo.
165	P:	Entendi. Tá. Concordo.
166	Daniela:	Né? O *Humpty Dumpty*, que eu sempre falo. Eles amam e não tem eletricidade nenhuma ali. É uma coisa que há 500 anos poderia ter sido feito, num teatro, sei lá. É uma coisa atemporal.
167	P:	É. Até o *Humpty Dumpty* entra num tipo de atividade que é "trabalhar *nursery rhymes*", né? Mais um tipo de coisa que você faz com eles. As rimas, as músicas, os jogos, os *nursery rhymes*. Esse resgate, porque é uma coisa bem tradicional, né?
168	Daniela:	Sim.
169	P:	Tá. E como é que você escolhe os conteúdos com que você vai trabalhar, já que a gente falou disso agora?

170	Daniela:	Tá. Depende de cada lugar que eu trabalho. Por exemplo, [na escola regular 2], eu procuro fazer assim: [comentários que fogem ao tema] primeiramente, ver o que eles estão trabalhando. Vai, então... no primeiro período eles trabalham família. Então eles trabalham a história dos 3 ursos. Então eu sei que no segundo período, que é em maio, que é dia das mães, então pra abril, pra maio, se eu introduzir esse tema, essa história, eles já têm esse repertório em português, na língua mãe, então já me facilita pra caramba. Porque eles já sabem, eles amam a história, já sabem e tal. Ahn... sei lá, eles já têm o conceito de irmão gêmeo, por exemplo, que hoje em dia a gente tem. Porque ele é filho único, né, o ursinho. Mas, então, a gente traz elementos da vida cotidiana. O que? Trigêmeos, que existem pessoas que são. Gêmeos, tio, tal, você pode ampliar. E aí, fazendo isso que as professoras já fazem esse trabalho em português, a gente já pode entrar em inglês com facilidade. Não significa isso que se eles não soubessem a história ou o tema não poderíamos usar em inglês. Poderíamos sim. Mas, eu digo, é algo que já tá muito... sabe, assim? Tá muito recente na memória deles porque foi trabalhado. Então esse é um jeito que eu faço. Ok, então as pessoas introduzem antes no português, na língua mãe, e depois a gente vai pro inglês. Outro jeito também que eu acho é ver... vai, que coisas será que uma criança de 4 anos tem que saber? Coisas. Não importa a língua. Ah, eu acho que ela tem que saber cumprimentar, ela tem que saber se expressar, se esta bem, se não esta. Coisas simples. Eu acho que ela tem que saber pedir desculpa. Tem que saber 'por favor', eu acho que ela tem que saber membros da família, tem que saber cores, tem que saber números, então, assim, coisas... as coisas básicas, quais são? E aí, claro, vai aumentando a idade, isso vai ficando, né, mais complexo.
171	P:	Tá.
172	Daniela:	E aí, baseado nisso, aí a gente... eu, pelo menos é assim que eu fazia com a [professora 2], quando a gente fazia planejamento era assim. Ah, vamos pegando esse, vai, agora. Esse vai ali. Entendeu?
173	P:	Essas coisas, o planejamento, era baseado nas percepções de vocês da faixa etária e tal, mas não tinha nenhum documento ou algum lugar onde vocês se apoiavam pra saber que tinha que fazer essa história ou cores?
174	Daniela:	Não. Na verdade, isso é uma faca de dois gumes, porque isso... Até se você for pegar o planejamento, você vai ler que tá escrito ali em avaliações ou sei lá, em bibliografia, não sei, "experiência das professoras" mais não sei o que lá. Se você pegar um planejamento antigo, ou do maternal. Maternal, que não tem livro. Pega o do maternal que até hoje tá escrito isso. Por que que é bom e mau? Porque pega uma pessoa mais a fim de aprender, mais a fim de estudar, mais a fim de ouvir os colegas, tal, eu acho que isso flui. Pega uma pessoa que realmente não tá a fim muito de fazer o que faz, ela vai acabar o curso, né? Vai empobrecer o curso 100%.
175	P:	Sim, com certeza.
176	Daniela:	Então isso eu acho... na verdade eu acho bom e mau. Mas eu acho que tem mais efeitos nocivos do que positivos. Por quê? Porque a gente tem que pensar que não sabemos quem vai estar ali à frente daquele curso.
177	P:	E eu vou voltar um pouquinho numas outras coisas. Você teve contato com teorias relacionadas ao ensino de língua estrangeira pra crianças, né?
178	Daniela:	Sim.
179	P:	Teve nos cursos que você fez e tal, e nas leituras né, também, que você falou.
180	Daniela:	Também.
181	P:	E você acha que e importante aprender inglês antes dos 5 anos de idade? Ou simplesmente você fez isso porque...
182	Daniela:	Acho, acho importante. Mas acho importante aprender ou 'x', enfim. Mas acho que tá uma caça às bruxas. Não caça às bruxas, mas tá uma coisa desenfreada. Ai, uma escola bilíngue a cada esquina, tem mais do que padaria e as pessoas estão... as pessoas na verdade abrem essas escolas, nem sabem o que é bilinguismo mesmo, eu acho isso. As mães, os pais que são advogados, médicos, sei lá, outra coisa, que não da educação põem porque acham bonito, porque compram um peixe que lhes foi vendido e eles nem conhecem ao menos esse peixe, porque não... porque não são da área e acho isso um... cara, um descalabro, sabe? Um abuso, acho. Acho mesmo, juro.

183	P:	Aham...
184	Daniela:	E gente, eu acho... É um descalabro. “Ai, vamo. Ai, é bilíngue, custa 3000 reais então é boa, vou por meu filho”. Eu acho que não é assim que abanda toca.
185	P:	E você, como professora, sabe dizer qual é, ou você pensa em qual é o seu papel dentro da sala de aula? Como professora de inglês para as crianças, né.
186	Daniela:	O meu papel é... isso é...
187	P:	Não tem certo e errado, tá? Você sabe, né?
188	Daniela:	Isso que eu ia falar. Isso é meu, [Daniela], tá?
189	P:	Sim, sim.
190	Daniela:	Eu acho que meu papel, primeiramente, é.... engraçado, porque eu acho que meu papel primeiramente é não ser professora de inglês. Eu acho que meu papel primeiramente é educar, formar cidadãos. É ser o exemplo.
191	P:	Aham.
192	Daniela:	Acho isso pra qualquer faixa etária que eu trabalhe. Qualquer. Pra alunos. E acho isso, quanto mais velhos ficam, menos importante acho o inglês e mais importante acho o nosso exemplo. Cidadãos que somos, acho que a gente... nós somos o exemplo ali dentro. Acho isso. Acho então esse o primeiro papel. Ser é... Educar! Quem tá ali precisa ser educado. Saber que viver em sociedade, que tem regra. Educar. Em segundo lugar, acho despertar o interesse pela língua. Não digo “ah, amo inglês...” porque toda aula não vai ser Disney, fogos de artifício. Mas o inglês, sabe, pra eu falar “puxa, quero ir atrás disso, quero ouvir mais música em inglês”, se for grande. Assistir filmes, se for grande. Se for pequeno, “o meu joguinho em inglês eu adoro”. “Ah, eu fui pra Disney, consegui falar hello pro Mickey”. Não importa a realidade dos meus alunos, que é bem diferente da realidade do resto do Brasil. Acho importante ele ver que ele consegue usar aquele conceito fora da sala de aula. Se a gente conseguir isso com um aluno, eu acho legal. Exemplo, a gente fala... fala-se muito em inglês como ferramenta de ascensão social, né? É, eu acho que sim, vai... se você for fazer uma pesquisa quantas pessoas, sei lá, por cento das pessoas que falam inglês tem salario acima ‘x%’ acima das que não falam. Concordo que vai ser mais gente que fala outra língua, vai ganhar mais e tal. Mas os nossos alunos... A nossa, a minha realidade, já são alunos que a ascensão social... Na verdade, se eles já se mantiverem onde estão já está bom, porque eles já tão, eles já são a ascensão social. Eles já estão no topo no negócio. Então, acho essa fala bonita, mas eu a vejo mais pra quem não tem... pra quem o inglês é muito distante, pronto. Pros meus alunos, o inglês não é muito distante. Eles têm no joguinho, eles têm quando eles vão pra Disney, que eles vão mesmo. Eles têm no... sei lá, na roupa que eles compram, no filme que eles assistem. Tá muito próximo o inglês deles.
193	P:	Sim.
194	Daniela:	Então, eu não preciso introduzir como algo de outro mundo, porque já é do mundo dele. Então eu preciso, eu acho, é fazer o quê? Quando pequeno, na Educação Infantil, é despertar essa pessoa, né? Despertar que tem uma outra cultura. Nursery rhymes é exatamente isso: é cultural. É cultura pura. É rico isso. Despertar que tem outra cultura, que tem outro povo, que tem outro costume, que tem outro tudo. E mais pra frente, o que? Que essa língua é importante, um meio de comunicação importante, um importante veículo pra... enfim... pra andar entre a sociedade, né, como um todo. Global.
195	P:	Você dá esses dois papeis que são bem importantes, né? E pro aluno? Você acha que, embora eles não saibam, não tenham consciência de que eles têm um papel, você acha que os alunos têm um papel dentro da tua sala?
196	Daniela:	Acho que tem um papel que... acho que tem e muitas vezes eles não cumprem do jeito que eu gostaria que cumprissem, mas enfim... eu acho que o papel primeiro é de cooperar, né? Porque a aula não acontece sem os alunos, o professor não vai sem os alunos e os alunos não vão também sem o professor. Então, uma coisa de cooperação é uma coisa... eu acho que é uma via de mão dupla, mesmo. Isso eu vejo que às vezes eles não tem. Desde os pequenos que não tão a fim e tocam a loucura quando não fizeram a atividade x, ou quando a atividade não foi como nós prevíamos ou como eles previam. Ou até, os grandes, que sei lá, tão excitados porque vai ser show de sei lá quem e não ligam que você tá ali. Então, isso é geral. Acho, então, que eles

		têm esse papel e acho que de ser aluno mesmo, de questionar, de se interessar, de agregar, de.... sabe? De estabelecer relações.... “ah, é isso aqui que você tá falando? Eu vi em tal lugar” ou “a minha tia falou que é assim”. Qualquer coisa que seja. É sei lá, os pequenos pegando. “Ah, não é verdade que no Shrek tem o *Humpty Dumpty*, lá.” Não sei se é o Shrek. ‘O Gato de Botas’, acho que é.
197	P:	Tem os... acho que tem o Humpty Dumpty. Não, é o Gato de Botas?
198	Daniela:	Ah, o *Gingerbread* tem no Shrek. Confundi. Então, pronto. Ele trouxe pra... O objetivo foi alcançado. Porque, “gente, de onde é esse filme? Não, não é daqui. Não, é uma outra cultura. Olha, vocês viram, lá eles fazem esses biscoitinhos. Lá é comum isso. É cotidiano.”. Então, assim, um dos objetivos, quando uma criança fala isso pra mim, eu falo “Opa, consegue cumprir”. Era isso que eu queria: que ele percebesse que tá fora da sala de aula, que não é só aqui.
199	P:	Aham. Sim. E você falou que às vezes o aluno não tá a fim, né? Assim, tirando o comportamento, que é uma coisa nacional, quais problemas você enfrenta em sala de aula, no geral? No geral, digo, dentro da Educação Infantil, né? Mas no geral das classes.
200	Daniela:	Tá. É... você tá falando, tirando problema disciplinar, vamos dizer?
201	P:	Isso. Tirando o disciplinar. Existe algum outro problema? Às vezes não existe.
202	Daniela:	Acho que existe problema pedagógico da criança em realmente não conseguir e se frustrar. Da criança não conseguir ou porque... não sei, ou porque não foi estimulada ou porque tem preguiça ou porque tá acomodada ou porque realmente tem uma questão e não consegue e aquilo a frustra.
203	P:	Aham.
204	Daniela:	Acho que tem isso. Ou porque não consegue, às vezes, aprender com a rapidez do outro. Demora mais, então se você pede pra ele executar alguma coisa.
205	P:	Problema de aprendizagem, mesmo, né?
206	Daniela:	Sim. Isso.
207	P:	Tem alguma habilidade que você considere que seja necessária a um bom professor de inglês pra Educação Infantil? No geral. Aos professores de inglês da Educação Infantil. Há habilidades necessárias?
208	Daniela:	Acho que sim, acho que a primeira é... não diria habilidade, eu diria conhecimento. Que é o que: que é conhecer a faixa etária. Na verdade, não só pra professores de Educação Infantil, como em geral. Mas, prin... eu acho que isso, assim, é fundamental pra Educação Infantil, porque se você não conhece a faixa etária que você tá, você pode ter o melhor inglês do mundo, a aula não... não vai dar certo aquilo. Porque você não vai... você não vai preparar uma aula para aquele público, você vai preparar pra outra idade e vai dar errado.
209	P:	Sim
210	Daniela:	Quer dizer, ou a chance de dar errado é maior. Acho isso importante. Ahn.... acho, é... não sei... também não sei se é habilidade, também acho que é conhecimento. Vai, então, quando... É conhecimento. Quando tiver falando, fazer contato visual, abaixar e falar, né? Então falar na altura da criança, porque somos gigantes pra eles...
211	P:	Aham
212	Daniela:	Ahn.... O que mais.... Ser carismático é uma coisa que eu me questiono até hoje. Então, olha, eu dou aula há tantos anos e isso eu ainda me questiono. É necessário ser carismático pra ser um bom professor? É uma pergunta. Não sei. Conheço professores fantásticos, não de inglês, de outras coisas que não são carismáticos. E são uns baita professores bons.
213	P:	Isso pra Educação Infantil?
214	Daniela:	Isso pra Educação Infantil. [comentários que fogem ao tema] A afetividade, acho também que... poxa, as coisas, quando a gente gosta de alguém, tudo vai mais fácil. Mas, minha pergunta é: será que isso é fundamental? Não sei, assim... acho que tem que ter didática. Acho isso fundamental.
215	P:	Aham.

216	Daniela:	É... acho que é isso.
217	P:	E isso difere de professores de outros níveis, na sua opinião? De outros níveis, de Fundamental II, Médio...
218	Daniela:	Na minha opinião difere pelo seguinte: eu acho que o professor do.... eu acho a série mais difícil de dar aula de todas – eu nunca dei pro Ensino Médio – mas a mais difícil de dar aula de todas, eu acho Maternal, tá?
219	P:	Aham.
220	Daniela:	Eu acho que uma pessoa que dá aula no Maternal, dá aula no Médio. Mas não necessariamente uma que dá aula no Médio dá aula no maternal.
221	P:	Aham.
222	Daniela:	Eu acho o seguinte: eles não têm freio inibitório nenhum, os pequenos, Educação infantil. Se eu não gosto de você, eu levanto e saio. E não importa o que você tá falando ali, não me importa. Uma pessoa mais velha, eu posso jogar com nota, ou com "ah, isso é importante porque x". Com uma criança pequena, como vou falar? Explicar pra uma criança de 3 anos que acabou de tirar a fralda que aquilo é importante porque... entende? Então, eu tenho que most... então eu tenho que tornar aquilo que eu tô apresentando, importante. Ai é que tá. É interessante. Coisa que pra um aluno mais velho, eu não preciso disso. Eu posso colocar um assunto... tá bom, posso dar uma incrementada, mas o assunto é aquele. Pro pequeno, não. Pro pequeno eu tenho que... sabe, que fazer aquele assunto ser interessante. E isso eu acho que... ah, isso envolve um monte de coisa. A criatividade, estar a fim, tá com vontade... bom humor, se colocar no lugar do outro. Estabelecer mesmo essa relação de empatia, de se colocar no lugar do outro e falar: "será que eu ia... se eu tivesse 3 anos, eu ia querer aprender isso?". Talvez sim, talvez não. Eu acho isso. Que difere, né? Quem dá aula pra Educação Infantil de quem dá aula pros mais velhos.
223	P:	Certo. E, por que que de todas essas possibilidades lá no passado, quando você começou, você escolheu a Educação Infantil? Por que ou como você caiu lá?
224	Daniela:	Tô pensando aqui...
225	P:	Você escolheu ou você foi escolhida, né? Pra começar.
226	Daniela:	É. Acho que os dois, né? As coisas... "Quando o servidor está pronto, o serviço aparece", né? Eu aprendi muito com as crianças. Muito, muito, muito. Diria até que, em alguns momentos, mais aprendi do que ensinei, com certeza. Eu acho gratificante, eu acho que trabalhar com criança pequena, o retorno é quase que imediato, né? Porque, vai, com criança mais velha, você vai ver lá depois, no fim do ano, no fim do período, do trimestre, do bimestre, que seja. O que você... a sementinha que você plantou você vai ver lá depois o fruto. A criança da Educação Infantil é quase que instantâneo. Em primeiro lugar, eles são absolutamente corporais, né? Então eles estabelecem esse vínculo, né? Te abraça, faz carinho, sei lá o que... e o oposto também. Se você não é muito bem-quista, eles ficam na deles. Então isso eu já acho uma coisa que já é um termômetro, vai.
227	P:	Exato.
228	Daniela:	Né? Pra sua aula, se é por ai, se não é... ou, você tá num assunto 'x', mas o assunto passado foi o 'y'. E aí ele... e aí você tá no meio daquele assunto e eles falam: "mas, *teacher*, você vai por de novo aquela música do tal?". Então, das duas, uma, a leitura que eu faço: ou aquele outro assunto foi muito interessante, mas tão legal, que ficou. Assim, sabe, que eles... Puxa! Aprenderam, né? Apreenderam, mesmo, né? Com todo o coração, tá dentro deles. Ou, também a outra leitura é: o assunto de agora talvez não esteja tão legal, então como eu posso fazer pra melhorar? Então, tudo isso, a Educação Infantil é uma reflexão diária, assim. Acho que é aula após aula. Então acho que todo professor tem que ser bem dinâmico pra isso, né?
229	P:	Sim.
230	Daniela:	Não da pra pegar o meu planejamento de 5 anos e... sei lá, que faz 5 anos e aí, hoje em dia, vou colocar igual. Porque não são as mesmas crianças, o mundo já não é o mesmo de 5 anos, né? Então, isso eu acho mais latente com criança do que com, sei lá, adolescente ou criança pré-adolescente.

231	P:	Sim.
232	Daniela:	É isso...
233	P:	Nesse início da sua carreira como professora de inglês, especificamente na Educação Infantil, teve alguma dificuldade latente, maior? Alguma coisa que sobressaia? Ou é o que você falou: que você aprendeu na troca de experiência?
234	Daniela:	Acho que não. Acho que aprendi na troca de experiência, é... tô pensando. Acho que a pessoa que tem personalidade inflexível... não tão flexível, é... Tô generalizando também e é um baita preconceito, porque pode ter gente que seja inflexível e intolerante e vá super bem. Mas eu acho que se você não tolerar bastante coisa e se você não se puser no lugar do outro sempre, e se você não tiver uma baita flexibilidade, eu acho que sofre quem está na Educação Infantil. Flexibilidade eu digo pra tudo. "Meu, não rolou essa aula", já na hora eu falo, "gente, aqui não vai dar. Vou fazer a outra coisa x". E ok. Toca e segue.
235	P:	Sim.
236	Daniela:	Não que outa coisa 'x', que as coisas vão acontecendo sem planejamento. Mas eu acho que a gente tem que... eu li isso um dia, mas não sei de quem foi. [comentários que fogem ao tema] Que a gente tem que... alias, foi a [nome 7] que falou. A gente tem que planejar. E tá tudo planejadinho, aula a aula, passo a passo. Mas a gente tem que se planejar pra não usar o planejamento, entende?
237	P:	Sim.
238	Daniela:	Acho isso... acho que é bem Educação Infantil, sabe? Acontece o inesperado – e acontece mesmo. Fulano vomitou, o outro não sei o que, o outro tal.. o outro xingou que a mãe dele tem quatro... é quatro olhos e usa óculos e ele se ofendeu e te acabou a aula e você tem que conduzir o barco, acho.
239	P:	Sim. Então, talvez, a dificuldade seja minimizada pela flexibilidade do professor?
240	Daniela:	Isso. Eu acho que quanto mais flexível o professor for, mais facilidade ele vai ter. Isso. Menos dificuldade ele vai ter.
241	P:	E, hoje em dia, existe ainda alguma coisa que não te deixe confortável numa sala de Educação Infantil?
242	Daniela:	Que não me deixe confortável...
243	P:	É. Depois de todos esses anos, ainda tem alguma coisa que te incomode?
244	Daniela:	Ah, um monte... É tão triste... um monte! Um monte! É... criança com alguma deficiência, com alguma síndrome, enfim...
245	P:	Aham
246	Daniela:	Hmmm... criança de outro mundo socioeconômico. Isso eu fico mal, mal, mal, sabe? Os outros contam as experiências e pra aquela criança é um conto de fadas, porque é tão distante da realidade dela, tão distante... que pegou 2, 3 ônibus, metrô, cipó, sei lá o que, pra tá ali... meu, isso eu vou morrer, vou ficar mal com essa injustiça social. Isso.... isso é... dos grandes também. Mas talvez uma pessoa maior consiga elaborar melhor: "não, mas eu tô aqui porque eu tenho a oportunidade, meu pai me deu pra eu... sei lá, ter um estudo e um trabalho melhor". Mas uma criança de 4 anos, é muito cruel. Ele não sabe porque ele não tem um estojo da Barbie, sei lá da onde. E não tem e não vai ter. É... isso é mal. E também acho que isso, as duas coisas, sabe? Que eu fico desconfortável... [comentários que fogem ao tema]
247	P:	[comentários que fogem ao tema] E a gente entra 2 vezes por semana, né? Meia hora, 40 minutos.
248	Daniela:	Então. Quer dizer, é uma gota no oceano, né?
249	P:	É. Mas aí entra um pouco da questão da educação, né, que você falou antes. Que a gente tá lá também pra educar. Aliás, primeiro pra educar. Depois pra habilitar linguisticamente, né? Tem alguma coisa assim, que te acrescente?
250	Daniela:	Não, é isso.

251	P:	Você, quando tá dando a aula, fala só português com léxico em inglês ou português e inglês, ou só em inglês? Que língua que você usa na sala?
252	Daniela:	Português e inglês. E, acredite se quiser, nas primeiras aulas dos pequenos, quando eu vou me apresentar, até hoje, eu só falo em inglês. E aí, eles falam "nossa, ela veio da Disney". É, eles não têm noção. E é engraçado isso porque eles têm zero de ressalvas comigo. Zero, não, mas um ou outro fala "ah, eu não entendi". Mas, sabe? Então você leva alguma coisa, uma sacolinha mágica, alguma coisa que seja interessante... E aí, você fala em inglês e aí a aula segue, ainda que eles te respondam em português, ok. E alguns que nunca ouviram inglês antes, se você der um modelo anteriormente da resposta ou, por exemplo, 'yes', 'no', ainda que nunca tenham ouvido essas palavras antes, eles vão te responder na língua que você quer, que é o inglês. Então, que conclusão que eu chego? Que nós, adultos, somos muito mais temerosos e preconceituosos do "ai, ele vai confundir, ai...." do que ele. Porque ele tá ali pra aprender, entende? Ele não tem todo esse preconceito que a gente tem de "ai, mas como vai pronunciar?". Ele tá ali, ele tá numa atividade 'x', então, é isso.
253	P:	Tá. E durante as atividades em sala você sabe mensurar quem fala mais? Você ou os alunos? Quem tem mais tempo, né, de palavra, mesmo?
254	Daniela:	Ainda é uma coisa que eu preciso mudar. Eu, ainda. Mas porque interessante seria que fossem eles, assim. Eu, tudo bem, se tiver contando história, é claro que eu falarei. Mas, sabe, ainda é uma coisa que eu quero, sabe, dar mais a bola pra eles. Jogar pra eles colocarem no gol do que eu direcionar.
255	P:	Sim, entendi.
256	Daniela:	É uma falha minha até hoje, sabe, que eu preciso... Falar "não..."
257	P:	Eu conheço seu contexto, então eu sei que formalmente você não avalia seus alunos, né? Mas nos outros contextos, você chegou a avaliar de alguma forma?
258	Daniela:	Cheguei a avaliar no [escola regular 1]. A gente avaliava, era super legal. Nós fazíamos é... cantinhos do conhecimento. Então, ficávamos duas *teachers*. E aí, dividíamos a sala e aí aqui ficava tal coisa. Então a gente tinha mesmo um questionário, né? Ah "Ele sabe contar até tanto", "Ele sabe as cores tal". Ao mesmo tempo em que eu acho isso interessante porque é um instrumento que você quantifica ali, né, até onde ele atingiu, ou o que ele sabe ou não, ao mesmo tempo, qual que é o meu medo? É... poxa, mas criança é um universo tão amplo, entende? E se justo aquele dia não é um dia bom? Aí, você pode pensar: "Ah, tá. Mas o vestibular também é assim, a vida é assim". Sim, a vida é assim, mas com gente de 20 anos, não de 3, né? Eu sei que a vida é assim... "Ah, eu fiz a prova, não tava num dia bom". Mas não com 3, né? Então, eu tenho, sabe, meio medo de.... Eu sei que tem escola que hoje em dia ainda faz isso, mas eu tenho meio medo de... Depois eu vou falar "não, ele não consegue'. Gente, eu não posso falar que uma pessoa. Não posso dar um veredito desses tão forte: não consegue. Como eu sei? Naquele momento ele não conseguiu. Vai saber se em casa ele não faz?
259	P:	Exato.
260	Daniela:	Ou vice-versa. Ou, eu já vi muito, na escola dentro daquele contexto ali ele se solta. Chega a mãe em casa e pergunta: "O que que é isso, o que que é aquilo?". Menino não vai ficar falando "porta, janela". "Ah, mas ele não sabe". Mas nem a gente fica nomeando os objetos assim, né?
261	P:	É, sem contexto, né?
262	Daniela:	É, sem contexto, né? Então, tem que ver os dois.
263	P:	Tá. E a última pergunta, e acho que é a mais simples de todas. Quer dizer, não sei. Você se considera diferente de professores de inglês dos outros níveis? Você me falou das características, mas você é diferente? Até de você mesma, né, quando atua com os mais velhos? A [Daniela] do infantil é diferente da [Daniela] do Fund II?
264	Daniela:	É. Sou. Sou porque é uma característica bem... Bem marcante, assim eu diria, da minha personalidade, ser irônica. Eu sou bem sarcástica, irônica. Muito. Eu sei que eu sou em qualquer esfera da minha vida. Qualquer. Com a [filha] eu faço isso. E eu me policio com os pequenos pra eu não ser isso porque eles não vão entender, né? Eles são bem literais, então eu não faço isso.
265	P:	Aham.

266	Daniela:	Eu falo bastante gíria. Então eu procuro ter uma linguagem mais padrão, né, dentro da norma culta mesmo, com os pequenos. Acho isso, né? Mas eu me considero diferente. Sabe, eu tenho que entrar mais no mundo deles. Mas, por outro lado, eu sou uma pessoa super agitada. Eu acho que essa agitação contribui bastante, assim, sabe, de forma bem positiva pra trabalhar com os pequenos.
267	P:	Sim.
268	Daniela:	Pra mim, ok fazer 5 atividades numa aula de meia hora. Ok mesmo. Ok. Juro mesmo. Ok. E tem gente que faria duas e fala “ai, que saco”.
269	P:	Sim.
270	Daniela:	Então isso eu acho bom. Que eu não fico muito tempo nisso.
271	P:	É?
272	Daniela:	Acho uma característica boa pra esse público. O que mais... é... acho que é isso...
273	P:	Então é isso. [fim da gravação]

ANEXO G – Transcrição de Entrevista – Participante Elisa

Posição Ocupada:	Professora de inglês na Educação Infantil

1	P:	Sobre a sua formação inicial, você tem graduação e pós-graduação, formação continuada, etc, em que áreas?
2	Elisa:	Eu sou formada em Pedagogia e no momento eu faço Letras.
3	P:	Tá.
4	Elisa:	Ainda não fiz pós.
5	P:	Tá. Essa busca pela Letras foi em função da sua escola...
6	Elisa:	De trabalhar com inglês, né.
7	P:	Tá. E você começou a trabalhar primeiro como professora de inglês mesmo ou você tinha alguma outra atuação anteriormente?
8	Elisa:	Não. Eu comecei como professora... Professora, não, né. Assistente de Educação Infantil regular. Em escolas regulares.
9	P:	Ah.
10	Elisa:	É... Então, como eu estudava inglês, me chamavam muito pra entrevistas de escolas bilíngues. Só que eu não me sentia preparada ainda, porque eu estava estudando.
11	P:	Tá.
12	Elisa:	Aí, eu fiz uma vez uma entrevista pra escola bilíngue, pra assistente, e passei.
13	P:	Hmm.
14	Elisa:	Aí, eu fui ser assistente lá na escola bilíngue e eu fiz um curso [país estrangeiro] de um mês enquanto eu estava nessa escola bilíngue. Aí, desde que eu voltei do [país estrangeiro] eu só tenho trabalhado em escolas ou bilíngues, ou semi-bilingues. Eu trabalhava no [escola regular 1], lá era... eles chamavam de semi-bilingue e a gente dava aula de inglês todos os dias, mas não chegava a ser bilíngue porque tinha outra professora que falava só português.
15	P:	Ah, tá.
16	Elisa:	E.... esse é o terceiro ano que eu trabalho como professora de inglês, né. Numa escola regular.
17	P:	Hmmm. Entendi. Tá. [comentários que fogem ao tema]
18	Elisa:	[comentários que fogem ao tema]
19	P:	Bom, então, você disse que você fez um curso [em país estrangeiro]. Ele era voltado ao ensino de inglês ou ele era curso de inglês?
20	Elisa:	Não. Curso de línguas. Um curso de inglês.
21	P:	Ah, tá. E como é que você começou a aprender? Qual foi o seu contato como estudante de inglês, o primeiro?
22	Elisa:	É... primeiro eu estudei na [escola de idiomas A].
23	P:	Hmmm.
24	Elisa:	Aí, eu fiz o curso completo. Desde o básico, comecei lá com 15 anos. Até o avançado, todos os níveis.
25	P:	Legal.
26	Elisa:	Depois eu fiz... Você quer saber a continuação ou só o primeiro contato?

27	P:	Na verdade, como é que você tinha aprendido e na verdade porque que você acabou virando professora de inglês, né.
28	Elisa:	Ah, entendi. Aí, né, eu fui fazer outro curso, depois que terminei na [escola de idiomas A], não me sentia segura ainda pra falar. Aí, eu fiz um curso que ele era mais voltado pra conversação, e um curso mais pra adultos numa escola chamada [escola de idiomas B].
29	P:	Tá. E aí...
30	Elisa:	Lá, quando eu terminei, eu comecei a dar aula de inglês. No curso lá. E foi quando eu tava com o inglês já bem avançado e me chamavam muito nas entrevistas pras escolas bilíngues, entendeu?
31	P:	Hmmm. Entendi. Tá.
32	Elisa:	E aí, eu fiz o curso [em país estrangeiro] pra me dar segurança de falar e de saber que eu falo inglês, entendeu?
33	P:	Aham. E, no fim das contas, por que que você optou? Você diz que há três anos você tá na escola regular, né? Não a bilíngue. Currículo brasileiro.
34	Elisa:	É. Curricular e eu dou aula de inglês.
35	P:	E teve alguma opção, assim, você foi levada a trocar bilíngue pela regular ou você queria já isso?
36	Elisa:	Ah... não... foi, assim... a vida foi me levando, entendeu? Eu gostaria... às vezes eu até penso em voltar a trabalhar numa escola regular como professora de... normal, né, português.
37	P:	Ahn.
38	Elisa:	Mas eu recebi mais oportunidades na minha vida relacionadas a inglês e eu acho que se é uma área que precisa mais, então, vamo embora, né?
39	P:	É. E você sente que precisa? Essa área precisa muito?
40	Elisa:	Eu sinto, porque inicialmente eu não queria trabalhar com inglês. Eu fazia o curso, mas não era uma coisa voltada pra área profissional. É... mas, eu... assim... basicamente só escolas bilíngues me chamaram, então... falei, ah, é uma área que talvez estejam... seja um campo que esteja precisando, né.
41	P:	É.
42	Elisa:	E aí, vamo investir nessa área.
43	P:	Tá, entendi. É crescente, né? Eles procuram bastante ainda, né?
44	Elisa:	É... e é difícil pessoas que falam inglês e têm Pedagogia, né.
45	P:	Exatamente.
46	Elisa:	É, então. Lá no [escola regular 1] tem que ter Pedagogia, então, assim, é super difícil conseguir professor.
47	P:	Ah, não sabia. É, interessante isso. É, porque tem algumas habilidades né, que são um pouco mais específicas?
48	Elisa:	Exatamente. E, assim, as vezes é... nas escolas bilíngues, nos cursos de inglês as pessoas são de diversas áreas.
49	P:	Sim.
50	Elisa:	E aí, você percebe que tem muita diferença, né? No ensino, no dia-a-dia... com as crianças.
51	P:	E aí, você, como pedagoga, então já tinha o conhecimento pra tratar, pra lidar com crianças, né?
52	Elisa:	Sim
53	P:	Mas aí, quando você resolveu ou, enfim, quando você se viu numa sala de aula como professora de inglês, como foi que você aprendeu a desenvolver essas habilidades? Você tinha manual do professor, você lia... que que você fez exatamente?
54	Elisa:	Quando eu comecei a dar aula de inglês, como que eu transferi, né, essa questão?

55	P:	É.
56	Elisa:	Então, eu comecei numa escola bilíngue, então era um dia-a-dia igual ao de uma escola brasileira, só que a gente falava inglês com as crianças. Então era muito parecido e a única coisa que mudava eram as músicas que a gente cantava e muitas vezes os personagens que a gente usava no dia a dia. Porque era basicamente a mesma coisa, entendeu? Só que era bilíngue.
57	P:	Certo.
58	Elisa:	Aí, quando comecei no [escola regular 1], que era num ambiente em português, aí foi mais difícil porque a gente tinha que fazer alguns projetos no meio do... a professora fazia um projeto geral e a gente ia encaixando as nossas partes em inglês. Então, assim, não tinha manual, não tinha ninguém falando o que eu tinha que fazer. A gente meio que decidia ali com o grupo de professoras. "Ai, no projeto tal, que que a gente pode fazer?" a gente pensava junto e ia fazendo. Muitas coisas a gente... Hoje eu vejo, né, que a gente levava do português pro inglês, entendeu? Não era uma coisa igual a de uma escola bilíngue, por exemplo, que às vezes vem um projeto que ele existe em escolas americanas. Não. Era uma coisa que a gente transformava. Por exemplo, existia um projeto lá de festas. Acho que eu nunca vi esse projeto em nenhuma escola bilíngue nem nada. Então a gente é... ia meio que traduzindo, assim, sabe? Levava o projeto pro inglês.
59	P:	Tá. Entendi.
60	Elisa:	E aí, a gente pegava uma parte desse projeto pra gente, né. Não que a gente ficava fazendo a mesma coisa que a professora tava fazendo. Então, uma parte desse projeto era nosso e a gente ia levando ele. Mas a gente ia criando as atividades, os jogos, as músicas a gente ia selecionando. E ia meio que criando uma sequência de atividades. Aí, quando comecei a dar aula de inglês lá na minha escola atual, é... aí é um trabalho bem sistematizado porque a gente tem um livro que a gente usa. Então a gente dá... as nossas aulas são baseadas em histórias.
61	P:	Ahmm
62	Elisa:	Então, cada série tem uma história, cada criança tem um livro e aí... é a partir dessa historia é... é um livro... assim, ele é.... cada página explora um tipo de vocabulário, assim. Então a gente lê mais ou menos uma página por semana, né, e aí... se tá, sei lá, uma parte que ele vai viajar, que tem uma mala cheia de roupa. É o momento de a gente explorar o vocabulário das roupas. É... até se a gente conseguir encaixar da viagem, dos meios de transporte, a gente durante aquele mês todo a gente trabalha o vocabulário. As músicas, tudo da história, entendeu? Tudo partindo da história.
63	P:	Entendi. [comentários que fogem ao tema]
64	Elisa:	[comentários que fogem ao tema]
65	P:	[comentários que fogem ao tema] E agora você conta então, além das suas colegas que trabalham junto com você, com a coordenação que também dá esse auxilio?
66	Elisa:	Isso.
67	P:	Tá. Então agora é um pouquinho diferente, né, do anterior.
68	Elisa:	Ah, nossa.... totalmente! Hoje em dia eu vejo... "nossa, como eu consegui inventar tanta coisa pra trabalhar lá." Porque era todos os dias aula de inglês e em todo dia a gente tinha que ter alguma coisa, né? Por mais que fosse um projeto, às vezes esgotava, né.
69	P:	Mas isso provavelmente te ajudou a criar um repertório bastante vasto e uma experiência que você deve ter que muitas pessoas não têm, né?
70	Elisa:	É, verdade. Às vezes eu percebo que acabo tendo muitas ideias, muitas coisas diferentes porque lá, né, a gente era meio que obrigada a desenvolver.
71	P:	Aham. É, então você considera que você aprendeu mais em sala de aula, como professora, do que como estudante de Letras, por exemplo?
72	Elisa:	Ah, não. Com certeza absoluta!
73	P:	É? Na Letras você não tem nenhuma disciplina que seja voltada pro ensino de inglês pra crianças?
74	Elisa:	Não. Mas quando é uma disciplina mais livre, assim, de metodologia...aí, eu volto pra minha área, né? Pro meu público, assim. Então quando tem uma atividade que a gente... que envolve a nossa

		prática, eu puxo tudo pro infantil.
75	P:	É... é natural, até, né?
76	Elisa:	É, mas não é a ideia do curso, até porque ele forma professores pro Fund. II e Médio, né?
77	P:	Exatamente. Nossos PCNs e afins, né? Enfim... Falando agora sobre crianças. Acredito que você tenha uma grande contribuição, até pela sua formação também... você acha que tem alguma característica especifica que seja dessa faixa etária, mas que não seja a mesma coisa de crianças a partir de 6 anos, por exemplo? Crianças de 2 a 5 anos são diferentes das crianças de 6 a 10 na aula de inglês?
78	Elisa:	Ah, com certeza. Porque eu percebo, né... tenho percebido ao longo dos anos que assim, de 2 a 5 anos, eles estão 100% abertos a tudo que você tá ensinando e eles não tão nem preocupados se é uma oura língua ou se é a língua deles. Se você faz uma atividade bacana, pouco importa se tá falando em português ou inglês. Ou, se a historia tá divertida pra eles, tá ótimo. E eles aprendem muito. Eles absorvem muito do que você leva. Aí, de 6 a 10... de 6 a 8, eu acho que eles ainda tão um pouquinho lá no infantil. Aí, com 9, 10, não. Já muda, porque eles já percebem que você tá ensinando uma outra língua, aí algumas crianças já começam a ficar mais resistentes. Aquelas que não tem tanta abertura. Ah, já muda bastante.
79	P:	Muda muito, né? E, quanto ao tempo de concentração, ou facilidade pra algumas atividades, isso tem diferença pra você também ou não?
80	Elisa:	Então, as minhas aulas... elas são... vão aumentando é.... o tempo de aula de acordo com a faixa etária. Então, os pequenininhos eu dou meia hora de aula só. Eu acho que se eu desse mais do que isso, talvez eles fossem cansar.
81	P:	Aham.
82	Elisa:	Aí, 4 e 5 anos são 40 minutos. E a partir dos 6 são 50 minutos. Então, assim, eu não sinto muito a perda da concentração deles porque a minha aula vai de acordo com esse tempo, entendeu? Agora, se eu tivesse que dar uma aula super longa desde os pequenininhos, eu acho que eu ia sentir, né?
83	P:	É, talvez, né?
84	Elisa:	Porque aí os pequenos não iam aguentar tanto quanto os mais velhos. Porque, por exemplo, no ano passado eu trabalhei com o 5º ano. Não, 4º ano. Que são os de 10 anos. 9 anos, né? E a aula era enorme. Aquela aula de 50 minutos. Só que você ia dando as atividades programadas, você percebia que, muitas vezes, ela nem entende que você [INCOMPREENSÍVEL] tudo que você precisava, e eles tavam numa boa lá sentados, entendeu?
85	P:	Sim. E isso então muda um pouco o jeito que você planeja a tua aula? Depende da série você...
86	Elisa:	Ah, com certeza. Que a gente já espera, né, um tempo menor de concentração dos pequenos, e atividades que chamem mais a atenção... tanto é que, assim, com os pequenininhos é basicamente jogos, brincadeiras, músicas... é muito lúdico. Muito.
87	P:	E embora tenha toda essa parte lúdica, você sente falta ou.... antes de falar de sentir falta, você tem alguma atividade onde eles tenham que registrar alguma coisa? Fazer desenho, pintura? Ou não, vocês não fazem isso?
88	Elisa:	A gente faz a partir de... com as turmas a partir de 4 anos. De 2 e 3 não. De 2 não tem nada de registro. Nadinha. De 3 tem algumas atividades que a gente faz com eles. [comentários que fogem ao tema]
89	P:	[comentários que fogem ao tema]
90	Elisa:	Agora os livros vêm com algumas atividades com *stickers*.
91	P:	Ah, tá.
92	Elisa:	Então, assim, são atividades de colar, né... São bem fáceis. A gente não exige deles desenho, nem nada. Às vezes, numa atividade ou outra, eles podem pintar, porque aí eles ainda são bem pequenininhos e no material do português eles usam aquela folha A3. Então a gente evita dar atividades pra eles porque nosso livro é A4, né.
93	P:	Mas eles fazem?

94	Elisa:	Mas eles fazem essa dos adesivos, às vezes passar uma cola *glitter* em algum personagem, alguma coisinha. Sim, mas é muito pouco, entendeu?
95	P:	Você falou um pouquinho das atividades, né, o planejamento de aulas então é feito em cima desse material didático e com a orientação da sua coordenação? Tem mais alguma coisa que interfira nele?
96	Elisa:	Então, nosso planejamento é feito com as unidades, né? Nas reuniões a gente define o que a gente vai fazer e aí, uma professora fica responsável por cada série. Aí, a gente esmiúça o planejamento, mas aí, cada uma faz a sua série, o que facilita. Mas a gente discute muito, né, a gente tem os grupos do celular, ou até mesmo por e-mail. "Ah, então vamos fazer isso, vamos fazer aquilo". Então, o nosso trabalho é em rede, assim. É... são as unidades e em qualquer uma delas a gente vai estar fazendo as mesmas coisas. Muda muito pouco, entendeu?
97	P:	Legal. Interessante isso. [comentários que fogem ao tema] Você, quando dá aula, usa português ou inglês na sala? Ou misturado?
98	Elisa:	Misturado. A gente começa faland.... no [nomenclatura das classes de crianças de 2 anos], né, no caso. A gente começa falando mais português e menos inglês e vai aumentando a quantidade de acordo com o que a gente vai tendo deles. Se a gente vê que eles estão entendendo, a gente vai falando mais inglês. E aí, a ideia é falar cada vez mais. Mas mesmo com as crianças maiores, a gente ainda fala mais português. [interrupção externa]
99	P:	[comentários que fogem ao tema]
100	Elisa:	[comentários que fogem ao tema]
101	P:	[comentários que fogem ao tema] E vocês avaliam os alunos formalmente ou não? Na verdade, você disse que não tem registros deles, mas tem registros que vocês fazem?
102	Elisa:	Não. Não fazemos. Até esse ano. Inclusive, é o ultimo ano que a gente não tem avaliação nenhuma. Formal, né. A gente tem assim... as avaliações que a gente faz com as professoras, conversando sobre casos específicos de alguns alunos e até com a coordenação. Mas de avaliação formal não tem nada. Mas nós já preparamos e a partir do ano que vem nós vamos começar a fazer uma avaliação.
103	P:	Ah, tá. E isso é uma coisa da sua área, do departamento de inglês, ou é geral, assim, pra escola inteira?
104	Elisa:	Então, os professores especialistas, que é musica, artes, inglês e... acho que só, né? Não sei.
105	P:	Educação física, talvez?
106	Elisa:	É, Educação Física. Todos vão começar no ano que vem.
107	P:	Ah, entendi. Tá.
108	Elisa:	Então é uma proposta da escola. Até um pedido dos pais, né... tem pais que querem acompanhar um pouco mais de perto, saber como que a criança tá...
109	P:	Ah, eu acho que dá uma insegurança, né? E isso vai ajudar, talvez? Ou amenizar a ansiedade?
110	Elisa:	A gente acha que eles são muito pequeninhos, né?
111	P:	É muito complicado fazer isso, né?
112	Elisa:	A gente relutou um pouquinho, porque você avaliar uma criança de 4 anos, né? Assim, não sabe ainda como eles ainda não falam inglês, né... mais entendem o que você tá falando. Então, às vezes, é complicado porque às vezes você não sabe exatamente se a criança entendeu ou não.
113	P:	Sim. E agora com relação ao inglês, ao aprendizado. Você acha que é importante pras crianças de até 5 anos aprenderem inglês? Ou você acha que é prematuro?
114	Elisa:	Não, eu acho legal! Eu acho que é... Motiva eles pra mais tarde, quando eles tiverem um aprendizado mais formal, né? Da língua inglesa. É... como que eu posso dizer... atrai eles, assim. Mostra que o inglês é legal e não é difícil e eles já começam a entender e já torna... já vai virar... entra na rotina deles, né? Como uma coisa natural. Diferente das gerações antigas, que tinham contato zero. E aí, nossa, vai aprender... É como se a gente começasse a aprender chinês hoje, assim. Muito difícil e a gente tem até uma barreira, né?

115	P:	Com certeza. Várias.
116	Elisa:	Aí, acho que o inglês na Educação Infantil é bem importante, assim. E, por exemplo, numa escola grande, que tenha continuação, começa lá no infantil e vai até o Ensino Médio, você percebe o quanto essas crianças tão íntimas com o idioma, entendeu? Mesmo as que não fazem curso fora, elas saem da escola com uma base muito boa de inglês e que começou lá quando eles eram pequenininhos. No ano passado, eu recebi muitos alunos que vieram de outras escolas no primeiro ano, eles mudaram pra lá. E aí, eu vi a insegurança deles quando eu conversava com os outros alunos. Às vezes um tema, assim, cores. Coisas bem básicas, eles ficavam desesperados, assim. "Mas eu não sei falar inglês" e os outros, que assim, também não sabiam falar inglês, tavam super confortáveis.
117	P:	É. Muda muito, né? E você, como professora, acha que consegue definir qual é o seu papel dentro da sala de aula? Assim, qual seu objetivo?
118	Elisa:	Você diz como professora especialista de inglês?
119	P:	É.
120	Elisa:	Ah, eu consigo. Eu consigo perceber exatamente o que que eu tô ensinando pra aquela turma e porque. E, aí, amanhã vai ter uma atividade 'x' e eles precisam já saber, entendeu? E muitas vezes... por exemplo, ano passado que eu trabalhei com fundamental, você percebe a importância, né, dessa base que a gente forma no infantil. E até pra você conhecer um pouquinho... "porque que eu tô ensinando isso", né? É bom você conhecer o que que tá sendo ensinado mais pra frente.
121	P:	Pra você poder fazer uma base sólida de verdade, né?
122	Elisa:	Isso, exatamente.
123	P:	Tá. E você acha que o seu aluno tem algum papel dentro da sala? Por exemplo, ele é investigador? Ou ele é receptor de uma mensagem? Existe alguma coisa assim que você consiga definir?
124	Elisa:	Olha, eu acho que acaba sendo mais receptor. Eu queria fazer essa questão da investigação, de trazer eles pra questionarem, mas eu percebo que nessa idade que eu trabalho e como é com inglês, não consigo.
125	P:	E isso você sentia que você conseguia antes?
126	Elisa:	Não, eu sinto que dando aula de português você consegue. Dando aula em português, melhor dizendo. É... você traz um tema pras crianças e aí eles te questionam, fazem muitas perguntas. Quando você tá falando em inglês, muitas vezes eles não fazem tantos questionamentos. Ou, se fazem, fazem, claro, sempre em português. Mas é... a dúvida deles não é... nunca é em relação ao vocabulário ou alguma coisa da língua inglesa, entendeu?
127	P:	Entendi. E você considera que há habilidades necessárias a um bom professor de inglês pra Educação Infantil?
128	Elisa:	Ah, eu acho que precisa ter muita criatividade pra trazer atividades diferentes e conseguir trazer a turma pra perto de você o tempo todo, porque se você, por exemplo, começar a dar atividades repetitivas, você vai perder o foco desse aluno e aí, muitas vezes o mesmo tema você tem que fazer atividades bem diferentes assim. A gente consegue repetir a mesma atividade, eles se envolvem, mas não mais do que duas vezes, por exemplo. Porque, senão acaba ficando "ah, a mesma coisa...". é... precisa ter... pra Educação Infantil, também, repertório, sabe? Porque a gente já tem que conhecer muitas... as música, as histórias... tudo a gente tem que conhecer em inglês, né? Não adianta só falar em inglês.
129	P:	Exatamente.
130	Elisa:	Tem que... você tem que conhecer o mundo da criança em inglês.
131	P:	Pois é. Tem que viver isso, né?
132	Elisa:	É, exatamente.
133	P:	E isso é diferente de professores de outras séries, você acha?

134	Elisa:	Ah, sim. Porque eu acho que os professores de outras séries, eles dão aulas de inglês é... assim, de um tema. Então eles... bom, ele tem o texto, qual que é a parte gramatical? E aquilo, eles dominando aquilo, muitas vezes já tá ok, né? Eu acho que eles precisam muito mais falar inglês do que ter esse repertório que eu te falei.
135	P:	Você... só voltando na questão da faculdade, ou do seus estudos, você teve contato com teoria de ensino-aprendizado de língua estrangeira pra crianças ou não?
136	Elisa:	De língua estrangeira?
137	P:	É. Que assim, Vygotsky, Piaget, isso daí você provavelmente... provavelmente não, né? Isso você já sabe.
138	Elisa:	Sim, mas é tudo da mesma língua, né? Não. Do ensino da língua estrangeira na faculdade, não.
139	P:	Tirando o comportamento, que eu realmente não sei como é no teu contexto, na tua escola. Mas, tirando o comportamento, tem algum problema que você enfrenta na sala de aula com as crianças?
140	Elisa:	Não. Fora o comportamento, não.
141	P:	É. O comportamento sempre... Isso é do Brasil, né?
142	Elisa:	É. infelizmente, né? Antigamente eu não sabia que era um problema do Brasil. Há alguns anos eu tive esse conhecimento e fiquei bem chateada.
143	P:	E tem alguma coisa que te deixe desconfortável na sala de aula dentro desse contexto do ensino de inglês como língua estrangeira pra criança?
144	Elisa:	Desconfortável?
145	P:	Por exemplo, vou te dar um exemplo da minha prática, quem sabe.... Às vezes, as crianças começam a abrir os livros e querer fazer a atividade sem que eu tenha explicado a lição ainda e aí eles não conseguem mais prestar atenção em mim. E aí, pra retomar e controlar essa ansiedade, é muito difícil. E…
146	Elisa:	É. Não, isso acontece na minha aula. Por exemplo, quando a gente tá lendo a história, eles querem já ir lá pro final. Mas eu considero isso como questão de comportamento.
147	P:	Tá, entendi.
148	Elisa:	Ah, eu não sei. Sabe o que eu me sinto desconfortável? Eu não sei se é exatamente isso. Eu gostaria de ter outra pessoa que falasse inglês também. Porque como professora especialista, só eu falo inglês. E aí, você fala com as crianças, às vezes eles entendem, às vezes não. E as professoras que estão na sala te ajudando ou não, elas não falam inglês. Então, eu acho que isso seria uma… mas é uma questão da escola, porque lá não tem uma assistente.
149	P:	Mas acho que a maioria, né, não...
150	Elisa:	É, então. As meninas do próprio Ensino Fundamental já comentaram isso comigo também. De como seria interessante a gente ter uma auxiliar, né?
151	P:	É que aí depende da proposta e tem toda uma coisa financeira, né?
152	Elisa:	Mas é ruim, porque a gente acaba muitas vezes falando sozinha, né?
153	P:	Sim, inúmeras. E você avalia a sua própria prática? Você reflete sobre o que você fez, ou sobre o seu ano? Às vezes a gente para pra pensar no dia, né? O que eu fiz hoje foi bom, foi ruim. Você tem o costume de refletir?
154	Elisa:	Tenho. Tenho sim. É, tanto em relação ao ano. “Ah, ano que vem eu preciso me antecipar em relação a pedido de material ou deixar as atividades preparadas” e etc. Em relação às aulas, muito também, porque no meu caso, eu tenho uma média de 4 turmas de cada série. Então, quer dizer, eu dou 4 vezes a mesma aula. Então muitas vezes eu mudo uma coisa que não deu certo na primeira e aí eu tomo isso como uma reflexão, né. “Ah, essa atividade não foi legal. Na próxima aula eu vou mudar, vou explicar de outra forma”. E eu vou aprimorando isso pras próximas aulas e pro próximo ano, até. Mas eu costumo pensar bastante na minha prática e tentar melhorar.
155	P:	Só o fato de você mudar a atividade já reflete que você realmente pensa, né?
156	Elisa:	É... Não, sempre mudo. Tanto é que tem uma turma que sempre tem a primeira aula. Ai, eu fico com dó, porque eu falo “tadinhos, eles sempre pegam a aula experimental”.

157	P:	Eu tenho o mesmo sentimento. E nessa escola em que você trabalha, vocês usam recursos tecnológicos?
158	Elisa:	Sim, a gente usa bastante.
159	P:	Você acha que é importante? Você gosta?
160	Elisa:	Eu acho muito importante porque música, vídeo, é... muito... assim, não adianta você cantar, né? Se você não mostrar um vídeo com aquela música... As crianças se apaixonam muitas vezes pelo vídeo e você já tinha cantado dez vezes e eles não tavam nem aí.
161	P:	Exatamente.
162	Elisa:	Então, assim, a gente tem os iPads... [interrupção externa]
163	P:	[comentários que fogem ao tema]
164	Elisa:	Então, a gente tem os iPads na escola, né. Então, tem os aplicativos que ajudam também muito. Acho que no ensino de inglês a tecnologia é sensacional. Tem os aplicativos que eles apertam e ouvem, né, os nomes das cores, dos objetos. Ou eles ouvem pra clicar no objetivo certo. É... aí, nos temos as aulas de 4 e 5 anos que são aulas no laboratório de informática, que eles usam o computador e aí a gente seleciona também os jogos de acordo com o tema da aula. E aí, eles têm a parte de ouvir, né, de compreender. Só não tem a parte de falar, né, no computador. E... O que mais que a gente usa? E tem os telões na sala que a gente usa pros vídeos e as músicas.
165	P:	Tá. E eles gostam?
166	Elisa:	Sim, bastante.
167	P:	Você tem mais ou menos quantos alunos por sala nessa escola que você trabalha?
168	Elisa:	A gente tem uma media de 20 com 4 e 5 anos e uma media de 17 com os 2 e 3 anos.
169	P:	Tá. E são duas vezes por semana?
170	Elisa:	2 vezes por semana até 3 anos. 4 e 5 anos, 3 vezes por semana.
171	P:	Ah, que sonho! Tá. Deixa eu só finalizar aqui. É isso. [fim da gravação]

ANEXO H – Transcrição de Entrevista – Participante Flávia

Posição Ocupada: Professora de inglês na Educação Infantil

1	P:	Eu gostaria de saber, antes da gente falar da prática, sobre a sua formação inicial e continuada. Mesmo que ela não seja relacionada à sua atividade.
2	Flávia:	É... eu sou formada em Pedagogia, é... eu fiz Psicologia por 3 anos e meio, mas, enfim, não me achei na Psicologia. Fiz Pedagogia e sempre fiz cursos pra me atualizar. A escola que eu trabalho, ela fornece cursos internos então eu sempre tenho feito. Vou falar isso porque eu tô de licença há um ano, P. Eu acho que isso é importante. Não sei se pra você... Tô na escola há 15 anos mas [INAUDÍVEL]. O último curso que eu fiz na escola foi sobre avaliação. Eu fiz um curso pra professores de inglês pra práticas na sala de aula com crianças e adolescentes. Então esse foi o último curso que eu fiz fora de escola. E da escola, o ultimo que eu fiz foi de avaliação. Mas o professor sempre tem que estar se atualizando, né? Agora eu vou voltar a estudar, vou fazer Letras.
3	P:	Vai fazer? Desculpa, cortou. Vai fazer Letras?
4	Flávia:	Letras. É.
5	P:	Ah, legal! Legal. E você já está decidida que você vai começar? Ou você ainda tá com planos?
6	Flávia:	Sim. Não. Eu tô decidida que eu vou começar.
7	P:	E o que te levou a buscar?
8	Flávia:	Ah, uma demanda da escola, na verdade. Porque eu acredito que a Letras pra Educação Infantil, ela não vai me acrescentar muito. Eu gostaria de fazer um curso que me acrescentasse na minha prática mesmo, em sala de aula... enfim. Mas é uma demanda da escola.
9	P:	Tá. E como você já disse, você já atua ha bastante tempo, né? Inclusive na mesma instituição. Você sempre foi professora de inglês?
10	Flávia:	Não. Eu sempre trabalhei na educação convencional, se é que a gente pode chamar assim. Eu me tornei professora de inglês em 2007 nessa escola.
11	P:	E como foi esse caminho? Pra chegar até professora de inglês?
12	Flávia:	Bom, eu trabalhei... Em 2004 eu fui morar fora. É, eu pedi demissão da escola e fui morar [em país estrangeiro], fiquei 1 ano e meio, quase 2. E aí, quando eu retornei, eu não queria trabalhar com educação... enfim, fui tentar outros caminhos. Mas a escola me ligou, que eles tavam implantando o inglês e eles me conheciam já há 4 anos - porque eu entrei em 2000 lá nessa escola - que eles gostariam que eu fizesse parte desse projeto e aí eu voltei pra educação. Então desde 2007 eu estou trabalhando como professora de inglês na escola.
13	P:	Legal. E você relutou muito pra virar professora de inglês ou não?
14	Flávia:	Ah, não que relutei... Mas eu, por um período grande, eu falava que eu era professora de inglês por acaso. E a coordenadora na época falava "De maneira alguma, [Flávia]. Você é uma professora de inglês nata. Você não pode falar isso." Mas por um período eu falava. Hoje eu já concordo com a coordenadora.
15	P:	Tava lá no lugar certo, né?
16	Flávia:	Exatamente. Na hora certa, no lugar certo, e...
17	P:	É. E essa questão da Letras ter surgido, embora ela seja uma demanda da escola, você chegou a estudar alguma coisa que se relacionasse ao ensino de língua estrangeira pra crianças? Ou não?
18	Flávia:	Eu fiz no [instituição de pós-graduação A], aquele curso na [Universidade]. Com práticas em sala de aula. Foi um curso bem bacana, foi um semestre.
19	P:	[comentários que fogem ao tema]
20	Flávia:	[comentários que fogem ao tema] De curso de inglês mesmo especifico, foi o que eu fiz. A vida vai levando e agora a escola tá me pedindo {a licenciatura em Letras} por uma questão de

		documentos. Documentos da escola. Os professores de inglês agora... todos os professores, inclusive de Educação Infantil, precisam ter Letras. Então, por isso que eu... mas eu preferiria fazer outra coisa, porque... até nesse curso a minha teoria... tinha uma teoria que eu achava que ia ser de profess... professoras de Educação Infantil, ela tem que ter uma boa pedagogia. E não adianta ela ter o melhor inglês do mundo que ela não consegue dar uma aula bacana, só com um bom inglês. Ela tem que ter dinâmica, né. Didática, assim, de sala de aula com os pequenos, que é bem específico. Não sei se você trabalha com a Educação Infantil, mas enfim.
21	P:	Sim.
22	Flávia:	É bem diferente, né? Diferentes pegadas. Você tem que ter um canal, você tem que saber lidar com eles. Então, sempre falei isso. Quando eu fiz o curso da [nome da formadora do curso], eu vi que as pessoas de Letras elas eram muito cruas, perdidas nessa questão da dinâmica em sala de aula, né. De atividades, de como proceder... enfim.
23	P:	Exatamente. É.
24	Flávia:	Essa é a minha opinião.
25	P:	[comentários que fogem ao tema] Bom, antes você trabalhou com educação, mas não no contexto de professora de inglês, né?
26	Flávia:	De línguas, é. Exato. Entrei em sala de aula [INAUDÍVEL] na Educação Infantil, mas, inglês, em 2007 eu comecei.
27	P:	Tá. E como é que você acha que desenvolveu as habilidades necessárias pra atuar nesse contexto: professora de inglês na Educação Infantil?
28	Flávia:	Acho que é mais ou menos o que eu disse agora. A questão da pedagogia, né? Porque eu também tenho uma.... eu gostaria até de estudar outras coisas, mas eu sempre digo que o inglês é uma ferramenta, né, pra mim. Então, eu posso absolutamente qualquer coisa em inglês, né? Então, se eu tenho uma didática em sala de aula, se eu quiser ensinar colors, eu posso pegar uma atividade pra aquela faixa etária, e fazer em inglês, né. Então, pra mim não... foi muito fácil, foi muito... muito tranquila essa transição, assim. Eu sempre trabalhei com a faixa etária, gosto da faixa etária e aí foi muito fácil. E aí, tenho um bom inglês... eu fiz intercâmbio e acho que não falei que fiz intercâmbio quando jovem. E depois de ter morado 2 anos em [cidade de país estrangeiro], fiz curso só de conversação porque meu inglês já era muito bom e então, tem a facilidade, né, da língua. Então, é... a minha experiência de vida. Eu comecei a trabalhar muito cedo. Com 15 anos eu já tava em sala de aula, mas a minha experiência ao longo desses anos fez fazer ser tranquila essa transição. Eu não me vi em dificuldade. Em me virar uma pro.... em me transformar em uma professora de inglês.
29	P:	E o seu contexto não é bilíngue, né? É escola regular de currículo brasileiro?
30	Flávia:	Não, não. Isso. É escola regular, currículo brasileiro. Eles têm 30 minutos 2 vezes por semana. Ainda é uma carga horaria bem baixa. Eu falo que a gente tira leite de pedra lá na escola, porque é incrível. Eles ficam uma hora por semana conosco, só, né. Então, as terças e quintas, por exemplo, por meia hora.
31	P:	Tá. E quantos alunos mais ou menos tem nas suas salas?
32	Flávia:	Então, como eu dou da Educação Infantil, do período da manhã, né? Então eu dou de [turmas de alunos de 2 anos] a [turmas de alunos de 5 anos]. Na [turmas de alunos de 2 anos] nós temos 15. No máximo 15. E na [turmas de alunos de 5 anos], o máximo de 20 alunos. No período da manhã essas salas são cheias.
33	P:	Tá. E aí tem a sua coordenação, né, de inglês?
34	Flávia:	É, então. A coordenação de inglês entrou depois de um tempo. Então, por um período eu fiquei sozinha. Aí, veio a coordenação de inglês. Ela trocou. Aí, entrou a [coordenadora atual]. A coordenação de inglês eu acho que tem desde 2010, se eu não me engano. Nós temos uma coordenadora de inglês. E agora vai mudar. Quando eu voltar, vamos ter uma coordenadora de língua estrangeira moderna e uma assessora de inglês. Então é uma novidade pra mim.
35	P:	Entendi. Outras coisas novas aí surgindo.
36	Flávia:	Isso, surgindo. É.
37	P:	E antes de ter essa coordenação, com quem você trocava ideias a respeito das aulas?
38	Flávia:	É, eu... então, na verdade, tinha uma professora que estava dando aula já, então eu fui seguindo um pouco no caminho dela, né, até pra entender. E aí, a gente mostrou pra escola que tinha uma necessidade de uma coordenadora, né. Olha, vou me lembrar de pesquisar a questão de conteúdo, né? Eu não lembro como foi feito essa... porque quando eu cheguei, já tinha uma... eu acho que inglês foi estipulado em 2006, e aí começaram a fazer uma mudança em 2007, foi quando me chamaram e aí a gente mostrou que tinha uma necessidade de uma coordenadora da língua inglesa, que eu acredito - eu sou muito ruim de data - eu acredito que foi em 2009, 2010.

39	P:	Tá.
40	Flávia:	Mas antes disso, eu acho que foi por erro e acerto, sabe?
41	P:	Sei, sei.
42	Flávia:	A gente ia acertando e erran.... pensando bem, o inglês é um pouco recente, assim, em escola... A escola relutou muito. Também foi uma demanda dos pais o inglês na escola, né. Com o boom das escolas bilíngues, a escola não queria perder aluno, então, acho que foi tudo com passo de tartaruguinha. A gente foi experimentando e falando "ih, isso não dá certo, vamo lá". Um dia, "opa, deu super certo, vamo lá".
43	P:	Mas é bom que a gente aprende bastante, né?
44	Flávia:	Muito. Nossa... e aí, depois entrou a... quando entraram as coordenadoras, aí foi incrível, assim. Aprendi muito. A coordenação da escola foi incrível. Eu aprendi demais com elas.
45	P:	Então você acha que é possível dizer que você aprendeu muito em sala de aula? Não sei se na mesma proporção, mas com relação ao que você aprendeu em cursos, você aprendeu igualmente ou não?
46	Flávia:	Ah... sinceramente, eu acho que não. O curso.. eu fiz o curso com a [nome], ela era incrível, mas eu via a dificuldade das pessoas. Não sei se o meu grupo era muito cru. Então, não foi tão rico nessa questão de prática em sala de aula, sabe? Eu não senti essa riqueza como quando... Eu tinha uma época, uma coordenadora que eu tinha, geralmente a troca que a gente tinha era incrível. Então, eu acho que a equipe do lugar que eu trabalhava era muito rica e aí a gente conseguiu... Eu aprendi mais em sala de aula. Eu aprendi mais na escola que eu trabalho do que em cursos. Talvez eu tenha feito poucos cursos, mas eu aprendi mais em sala.
47	P:	E você acha que existe alguma importância na relação entre teorias sobre ensino e aprendizagem de crianças e a prática, ou a teoria não precisa ser muito sólida?
48	Flávia:	Ah, não. Eu acredito que precisa da teoria sim. É aquilo que eu falo: com a Educação Infantil... Eu estudei a teoria, né? E eu acredito que o vinculo é mais importante, as crianças precisam de outras coisas. E o inglês é uma ferramenta. Então se eu souber criar aquele vínculo... como é que eu posso dizer... ver a necessidade que aquela turma tá... por exemplo, eu tenho que ensinar colors, mas eu vejo que cada classe tem uma maturidade. Então eu vou ensinar de maneiras diferentes. Eu acho que o olhar do professor e da teoria é muito importante. Estar preparada pra saber. Eu vou entrar numa classe... por exemplo, eu dou 3 classes de infantil 2, pra dar um exemplo. Então, eu sei que tem uma classe que é muito mais imatura. Eu vou trabalhar de uma outra maneira pra eles conseguirem adquirir aquele conhecimento. Ou, enfim, daquela troca. E... Dos pequenininhos, eles têm um ano e 8 meses. Eles não falam a língua materna. Na Educação Infantil, eles não falam a língua materna deles. Eu acredito que tem que ter um olhar mais amplo e a língua é um *plus* a mais. Eles tão se familiarizando. Por exemplo, o objetivo... então você tem que ter muito claro o objetivo de cada grau. No primeiro, no [turmas de alunos de 2 anos], por exemplo, eles tão se familiarizando. É o primeiro contato com a língua. Então, eu vou fazer de tal maneira, né. E durante a Educação Infantil toda, a gente decidiu que é um input. Você vai dando as informações. E na coordenação, também, quando eles não dão muito valor pra Educação Infantil, eu falo "eu tô plantando a sementinha. Se eu não plantar essa sementinha bem, lá no Ensino Médio eles não vão..." Chega traumatizado de escola bilíngue, por exemplo, né? Então, você tem que mudar todo aquele pré-conceito que a criança tem. Tem criança que não senta nem na roda. Quando fala "é a teacher", ele já sai correndo. Então a gente tem que trabalhar isso com a Educação Infantil. Então, eu falo "tem que plantar a sementinha bem, tem que fazer direito", que aí, ne... o inglês é uma ferramenta.
49	P:	Exatamente. E nessa sua proposta você usa inglês ou português na sala de aula? Ou misturado?
50	Flávia:	Então, eu uso misturado. Eu vou gradativamente. Nos pequenininhos, por exemplo, eu falo em português também. É claro que comandos... tem coisas que são fundamentais. Um *circle time*, comandos... pra eles saberem que eu sou uma professora de inglês. Mas na hora que caiu, um amiguinho mordeu, eu falo em português quando eu estou atuando. Porque é a hora do aconchego, é o que eu acredito. Traduzir, jamais. Então, eu tenho alguns... alguns combinados, não. Algumas coisas que eu acredito que vão funcionando ao longo... que eu fui percebendo ao longo da minha pratica, né. A tradução, jamais, algumas coisas eu não falo porque eu perco tempo. Minha aula tem meia hora, então com a minha prática, eu percebi: Eu tenho meia hora, se eu for explicar um game muito complexo com o objetivo que eles aprendam um vocabulário 'x', eu explico o game em português e a gente faz o game em inglês. Então, eu tenho essas coisas. E,

		pra mim, funciona muito bem. E acredito que pra escola também, né, porque... as minhas coordenadoras, ao longo do tempo a gente foi vendo que isso... é uma troca, né? Assim, a gente foi aprendendo. Eu levava e aí algumas... mas é, tem algumas regras que eu acho fundamentais. Mas é inglês e português que eu falo. Alguns momentos, português, sim.
51	P:	Tá. E você se...
52	Flávia:	[INCOMPREENSÍVEL] porque sou uma professora de inglês, né? O foco tem que ser sempre bem claro, mas enfim...
53	P:	É. Você se sente uma professora de inglês, uma educadora, uma instrutora, uma mediadora? Tem algum papel que você conseguiria definir pra você?
54	Flávia:	Eu me considero uma professora de inglês. Mas completa. Eu acho que não deixo.... eu sou uma educadora, né? Em alguns momentos, eu sou mediadora, em alguns momentos eu tô aprendendo com eles, enfim. Eu acho que o papel do professor de Educação Infantil é muito misturado, né? Aquela troca... é uma troca! É uma troca enorme pra aquela hora, é uma troca enorme. Mas eu sou uma professora de inglês. Eu acredito que sim. O objetivo é esse.
55	P:	Tá. E você acha que seus alunos tem algum tipo também de papel? Se assim, se você é mediadora, eles tão... eles são os atores? Como é que é o papel da criança nessa faixa etária pra você?
56	Flávia:	É como eu disse. Eu acredito que existe uma troca muito grande. Eu também aprendo com eles. Mas na Educação Infantil, muitas vezes, o professor é protagonista. Eu preciso proporcionar pra eles alguns momentos e aí vão dar um retorno, né. Então, eu acho que eu sou mediadora, mas todo mundo tem... Ele aprende. Tem a relação aluno-professor, aluno-aluno, né? Enfim, então não sei se eu respondi, se tá muito vago. Se você me entendeu... mas é... Não tem um título muito... pra Educação Infantil, não tenho um título muito assim "como que eu sou na sala de aula"? Em vários momentos eu sou... às vezes eu tô como protagonista. Às vezes eles tão como protagonistas. Quer dizer, vai acontecendo isso muito rápido. Mas o professor tem que ter consciência do seu papel. Ter a hora de observar, eu acho que essa que é o 'tchans'. Ele tem que saber "Ah, agora, eu vou ter que me... agora eu tenho que sair e só observar". "Ah, agora eu tenho que intervir." "Agora eu tenho que..." né, então? Tem que saber bem o papel do professor, independente se é de línguas ou não. O professor tem que entrar ciente do seu papel na sala de aula.
57	P:	[comentários que fogem ao tema]
58	Flávia:	[comentários que fogem ao tema] A minha escola foi do brincar. Eu tenho uma coordenadora que trabalha na escola há muitos anos que ela foi incrível, assim. A minha... no meu percurso como professora tive muitos bons profissionais caminhando ao meu lado, então, é... mas é a linha que a escola sempre teve, então é a linha que eu tenho. Trabalhei em outras escolas também como professora de inglês. Fui até trabalhar numa escola que eu dava aula de inglês diariamente por uma hora, mas ela não era bilíngue. É uma escola pequena, de bairro. Enfim, trabalhei em outras escolas em paralelo. Quando a gente não tem filho, a gente consegue trabalhar dois períodos, né? Então eu trabalhei. Eu tive alguns percursos em outras escolas. A escola que eu trabalho há 15 anos é a minha base, enfim, porque eu me identifiquei muito com a escola sempre, né? Eu me identifico com a escola e a escola acha que eu sou uma boa profissional, então o caminho tá sendo trilhado dessa maneira. Mas enfim. Eu tenho experiência em outras escola também, mas essa é a linha, né. Você olhar pra criança, respeitar o momento da criança, do brincar, né? São crianças! São crianças pequenas ali.
59	P:	Então a gente pode dizer que eles têm algumas características especificas da faixa etária?
60	Flávia:	Ah, acredito que sim.
61	P:	E você consegue nomear algumas? Você falou agora do brincar, da relação aluno-aluno...
62	Flávia:	Aluno-aluno, aluno-professor. É... assim, eu não sou muito de nomenclatura. E acho que nem a escola. Eles pegam vários pensadores, né, da educação, e tentam ter uma linha própria. Mas eu diria que a escola, por exemplo, é socioconstrutivista, né. Se tem que dar um nome. Mas são vários, são vários pensadores que seguem essa linha tentando olhar para a criança, para o brincar, respeitando o tempo dela, enfim. Agora, no momento, P, vou até te ser sincera, eu tô fora há um ano e as pessoas tem me dito muitas coisas que a escola tá numa transição. Então, se você quiser fazer essa entrevista depois, eu acho que vou te dizer novidades. Mas nesse momento, é isso que tá acontecendo.
63	P:	[comentários que fogem ao tema] Você fala com paixão da atividade.
64	Flávia:	Ah, eu sou apaixonada mesmo pelo que eu faço. Eu tô morrendo de saudade, acho que é isso. Então até falar com você sobre isso faz o coração bater mais forte e falar "ai, tô com saudade

		mesmo...não vejo a hora.”
65	P:	[comentários que fogem ao tema] Você acha que todas essas características... Não precisa nomear, e realmente nem é o foco, mas você acha que elas interferem no seu jeito de dar aula?
66	Flávia:	É... não entendi essa pergunta. Desculpa. Deu uma cortada.
67	P:	As características das crianças. Se elas mudam o seu jeito de dar aula. Por exemplo, o tempo de concentração, a falta ou o grande interesse por determinadas atividades...
68	Flávia:	Sim. Com certeza. Essas são aquelas fases do desenvolvimento, né... a gente estudou várias linhas na faculdade e tudo, mas você percebe, né. A criança de 2 anos não se concentra mais de 5 minutos. Então a minha aula, ela tem 30 minutos. Ela tem vários momentos, né, picadinhos. Uma com 5, 6 anos, por exemplo, ela tem uma concentração muito maior. Então, eu posso fazer uma atividade de 15 minutos que eles vão estar interessados e vai ter a troca, né. E eles não vão se dispersar. Uma criança de 2 anos, se eu ficar 15 minutos fazendo, falando no mesmo assunto, qualquer coisa parecida, eles vão se dispersar, e aí ele vai começar a puxar o amigo, vai começar a pegar o brinquedo da prateleira... Então a gente tem que ser muito dinâmico, né? E saber da fase de cada idade, qual é o interesse, qual é... e cada um é cada um, né? Tem crianças de 2 anos, claro, que se interessam mais. E aí eu falo que com o tempo a gente vai vendo a característica daquela classe. Então o olhar do professor é muito importante. O meu, mesmo sendo inglês, então eu gosto de sentar com a professora de classe, às vezes assistir uma aula que não seja de inglês, porque aí eu vou pegando a característica e aí eu consigo realmente dar uma aula que seja produtiva, porque o inglês é uma ferramenta, mas às vezes é um empecilho. “Chega aquela maluca”, eu brinco. Eu falo: “chega uma maluca que eles nunca viram, que eles vão ver a cada 3 dias, falando uma língua que eles não entendem”, né? Então a gente tem um desafio enorme. Então eu tento entender bem aquela... pra poder entrar, né? Fazer... cortar a barreira. A hora que cortou a barreira, também, é incrível. E aí, você vai aumentando o seu inglês. Vai aumentando o tanto que você fala inglês, enfim. O seu objetivo, né.
69	P:	E que tipo de atividade que você gosta de fazer com essas crianças? Enquanto você planeja suas aulas?
70	Flávia:	Nossa... é, então. São tantas, depende do que tem que ser atingido. Eu falo que é sempre como um espiral, então eu vou do [turmas de alunos de 2 anos] ao [turmas de alunos de 5 anos]. E como eu dou da Educação Infantil toda, do [turmas de alunos de 2 anos] ao [turmas de alunos de 5 anos], vai aprofundando. Então eu começo com 3 cores, aí depois eu subo pra 5, por exemplo, né? E na [turmas de alunos de 5 anos] eles sabem uma cartela grande de cores. Enfim. Então, como é sempre em espiral, sempre aumentando e gradativamente, é... mas é aquela coisa básica, né. Partes do corpo, cores, partes da casa, tempo, né? Weather, né, na verdade. São vários... E aí eu faço sempre um circle time, que aí as crianças se cumprimentam, enfim. A gente canta a música e faz um warm up. Essa é a base da aula, né. Então sempre tem um circle time que eu preparo qual vai ser a aula do dia, né. Assim, tipo, o tema do dia. Então, tem os cumprimentos, a gente checa o tempo, canta algumas músicas e aí eu faço... a gente faz uma brincadeira ou alguma coisa referente ao tema e aí faz uma atividade específica. Essas atividades com os pequenininhos sempre muito lúdicas. E depois, com os maiores, no [turmas de alunos de 5 anos] a escola adotou faz alguns anos, há 2 ou 3 anos, um livro didático, porque eles aumentaram a carga horaria pra 45 minutos e aí a gente tem um livro didático. E eu falo que o livro didático - e recebi a confirmação agora que tá entrando uma coordenadora nova, eu fiz uma reunião com ela - e que livro didático é um menu. Eu não preciso seguir o livro didático inteiro, eu vejo o interesse das crianças então eu posso dar a unidade 7 no começo do ano e dar a unidade 2 no final do ano. Então a gente brinca com isso. Tem essa flexibilidade, que eu acho incrível. Porque com a Educação Infantil é isso mesmo. Não adianta eu querer dar colors pra eles se eles tão interessados na borboleta que tá voando lá fora. Ah, então eu posso pegar esse gancho e aí eu olho pra fora e vamos falar “butterfly”, vou ensinar uma música de butterfly. Eu não vou perder a minha aula, sabe? Eu vou perder a minha crença. Eu vou perder a minha aula se eu ficar tentando usar colors, que eles não vão estudar colors, né? Então, é mais ou menos isso. Mas aí, eu posso até puxar o gancho, agora eu vejo: “A butterfly? Será? Que colors que ela tem?”. E aí, eu posso tentar fazer com que... não vou perder meu tempo no planejamento rígido, naquela coisa... enfim.
71	P:	Tá. Ótimo. E você gosta, assim, de abordar storytelling, jogos, recursos digitais?
72	Flávia:	Ah, sim. Nós usamos, ah... a gente usa tudo. A gente usa a maior gama de coisas, sem dúvida. E tem momentos, aí, dependendo do tema, a gente trabalha com proj... então a gente sempre escolhe um livro pra ser guia. Um guia mesmo, sabe? Condutor. O fio condutor. E no final a gente

		tem um produto final desse... Aí, a gente vai fazendo a gama, sabe? As pontes pra tudo, mas sempre com o livro. Mas aí tem outros livros que a gente conta. História sempre é contada. Muito jogo, muita brincadeira. É a base. É... livro, jogos, brincadeiras, música e a tecnologia hoje em dia nos auxiliam. Se você souber como fazer, enfim. Então tem iPad, a gente trabalha com vídeos também, porque... Outra coisa que eu também digo e eu não sei muito bem, que é uma teoria minha, é: eu tenho sotaque. Não adianta. Então eu gosto dessa tecnologia, porque eles estão em contato com a língua nativa. O inglês, assim. Então, eu acho que é bacana. O inglês falado, né? Porque eu sou brasileira, por mais que eu tenha uma pronúncia boa. E eu adoraria fazer um curso de pronunciation. Na verdade, tá no meu plano porque é importantíssimo. Mas eu sou brasileira e eu vou falar com sotaque sempre. Então a tecnologia ajuda muito nesse quesito, que eu acho muito importante eles terem contato com o inglês. Como posso... cru? Não sei como falar.
73	P:	Nativo?
74	Flávia:	Nativo? É.
75	P:	É que dos *native speaker* também muda muito, né?
76	Flávia:	Sem dúvida! É, tem o inglês australiano, o inglês americano, o britânico. Por exemplo, eu tenho uma dificuldade... vou abrir meu coração. Eu tenho uma dificuldade enorme com o inglês britânico. Eu aprendi com o inglês americano, por isso que eu digo que tem que ter vários, você tem que ter essa.... usar de várias, é... Pra te ajudar e até pra trabalhar o ouvidinho deles. Olha, você vai ver lá uma pessoa falando "*bottle*", bem fechado, né? "*And a bottle*", enfim. Só pra trabalhar o ouvidinho deles. Eles são crus, eles tão lá, assim, pra receber.
77	P:	É. Interessante essa perspectiva que você mencionou. E você tava falando que você usa o vídeo pra trabalhar a pronúncia e tal, a compreensão auditiva. Você acha que tem habilidades que o professor de inglês pra Educação Infantil precisa ter e que sejam diferentes de outros professores?
78	Flávia:	Olha, eu acredito que não. Eu posso estar equivocada, P, mas eu acredito que habilidades que o professor de inglês... além de falar um inglês muito bom, eu não vejo. Acho que não... eu acredito que não.
79	P:	É? Interessante. Você falou "um inglês muito bom" e nem sempre eles têm, né, o inglês muito bom.
80	Flávia:	Pois é! Isso que eu vejo. Isso é muito triste. Eu vejo as mães reclamando. Como eu sou mãe também, eu vejo isso. Mas o inglês... O inglês é importantíssimo. Acho que um professor de inglês tem que ter de habilidade mesmo pra Educação Infantil, é aquilo mesmo que eu falei. Tem que ter a Pedagogia, em primeiro lugar, e o inglês muito bom. Então, não tem assim outras habilidades. O professor, ele tem que ser completo, né? Porque como o inglês é uma ferramenta, é aquilo: eu vou estar estudando várias coisas pra poder... posso fazer experiência, posso fazer ciências, posso fazer uma culinária, né? Eu posso trabalhar, enfim, de várias maneiras. Então tem que ter a habilidade de um professor de Educação Infantil.
81	P:	Claro. É, é bem importante. Você avalia de alguma forma seus alunos? Você, agora há pouco, falou que você observava, né...
82	Flávia:	Infelizmente... infelizmente nós temos que avaliar. A gente tem que dar um relatório. Também isso é uma coisa que eu sempre... muito em pauta em reuniões e até brigo um pouco. Fiz aquele curso de dentro da escola pra entender uma pouco a avaliação, porque eu acho que eles são muito pequenos. Eu acredito que eles... Eu não tenho capacidade pra dizer que uma criança fala inglês ou não fala inglês, né? Porque ele tá naquele contexto, com uma hora por semana. Eu acho que é muito vago pra poder avaliar. Mas, a gente vai... Então, eu tenho colocado um lado mais comportamental. Como ele flui naquele ambiente, naquele momento dentro de sala de aula. Eu nunca digo se o inglês "compreende ou não compreende" porque é muito tênue essa linha, sabe? É muito difícil eu afirmar que uma criança de 5 anos compreende o inglês. Porque ele compreende bem... É claro que a gente... O objetivo do inglês na escola é fazer com que ele entenda o mundo. Que ele se relacione bem com o inglês fora da sala de aula. Mas, infelizmente, eles são pequenininhos, não é? Então é muito difícil eu... é muito difícil, não. Eu não concordo. Eu acho que não dá pra um professor de inglês dizer que uma criança de 5 anos fala ou não fala inglês, compreende ou não compreende. Então eu digo "ele demonstra animação ao cantar músicas". Ele tá feliz, eu tô vendo. Eu posso afirmar. Agora, se a dicção, se é uma criança que... porque a gente nem se preocupa com gramática. Eu tenho que falar um inglês corretamente. Eu não tô preocupada que a criança... Ter que trabalhar o verbo "to be", por exemplo, sabe? Então, eu acho que é bem difícil essa questão da avaliação e é uma coisa que me incomoda um pouco na escola. Mas, pelos relatórios, a gente tem um parágrafo individual e o coletivo, que aí é bacana, eu acho, o coletivo. Que aí, faz o objetivo do curso, o que eu trabalhei naquele semestre, isso é super

		interessante. E aí, o individual, ele é feito, mas aí eu faço mais comportamental, atitudinal, do que a criação da língua em si.
83	P:	Tá. Legal. E sobre você mesma, você para pra pensar na sua prática, o que deu certo e o que não deu, o que você precisa?
84	Flávia:	Muito. Muito. Isso também foi uma questão que eu aprendi quando eu era professora de sala de aula. Então eu faço. As aulas, como a gente tem um planejamento, e aí esse planejamento bem esmiuçado... teve uma época, P, que eu trabalhava o dia inteiro na escola. Então eu dava seis aulas iguais. Então eu mudava a cada aula que eu saia. “Não deu certo...”. A última aula que eu dava, eu vou te dizer que era a aula quase perfeita, porque não existe aula perfeita. Mas eu saia, eu falei “gente, se eu soubesse, se eu tivesse a noção...”. Tanto que eu tenho esse olhar muito aguçado e eu tenho uma preocupação muito grande. “Como é que vou fazer?”. Então, no final do dia, eu falava “gente, se eu soubesse, tinha feito isso com o primeiro...”. Então, sempre assim... essa observação e essa... Às vezes, quando a aula fica muito boa, eu repito na primeira aula da semana seguinte.
85	P:	Pra tirar um pouco da culpa?
86	Flávia:	Não, não é nem pra tirar a culpa. É pra fazer funcionar. Se foi tão bacana, pra ter certeza de que os alunos tivessem aquela sensação. Pra ter aquela aula, aquele conhecimento, aquela troca que foi tão produtiva. Então, enfim. É uma questão d.... Eu tenho um olhar, sim. E através de registro, enfim... porque a gente tem o relatório no semestre, então tem um olhar pra aula em si, pra minha pessoa, para os alunos, enfim. Isso tudo é registrado.
87	P:	Tá. E... tirando o comportamento - eu não sei se você tem questões de comportamento em sala de aula - você enfrenta algum tipo de problema com os alunos? Não problemas pessoais, né? As vezes o problema não depende da gente. Uma criança que não tá a fim. Tem esse tipo de problema?
88	Flávia:	Ah, sim... ah.... eu trabalho com muitas salas. Eu tenho 12 classes, né. Então isso acontece. De faixas etárias muito diferentes, eu tenho desde os pequenininhos até os grandes. Então isso acontece o tempo inteiro, né? Assim, sempre tem um caso de alguém que não quer fazer aquela atividade, ou não gosta daquela brincadeira, ou, enfim, como eu disse, crianças que chegam de escola bilíngue totalmente traumatizadas e não querem nem saber da professora de inglês. Então a gente tem que buscar caminhos pra poder conseguir, né, mudar esse perfil. Então por isso que eu digo que a Pedagogia é fundamental. Porque aí, você vai... Não adianta você ter Letras e um bom inglês, você não vai saber o que fazer com uma criança que bate na outra, ou com uma criança que xinga a professora. [INAUDÍVEL] uma vez cuspiu na minha cara. Se eu tenho Pedagogia, segurança da experiência da sala de aula, eu vou saber como agir nesse caso. Eu acredito que essa experiência da Pedagogia, que só a Pedagogia... e a experiência em sala de aula, né? Então aí, te dá a segurança de lidar com o problema, alguma coisa. “Não vou fazer”. A criança, emburra, joga o livro, fala que não vai pegar, enfim. E aí, você tem que ter essa experiência e essa sensibilidade pra saber como lidar com essa criança. Que não é só eu ir lá e dar uma aula de inglês e achar tudo bem. Ficar falando, ou cantando e acabou. E o outro tá olhando pro lado e o outro tá sei lá fazendo o quê, ou não quer fazer e tudo bem. Não, não é. Que que eu posso fazer pra fazer com que ele fique interessado no inglês? O que que eu posso fazer pra que ele participe melhor da aula? Ou tem sempre aquela criança que gosta de falar. Fala, fala... tem que dar oportunidade. O olhar do pedagogo, da professora, do educador, tem que dar oportunidade pros outros falarem. Só que o outro é tímido, então, o que que eu faço pra essa criança tímida? Eu tenho que dar segurança pra ela, e não coloca-la no olho do furacão com todo mundo. Então, como é que eu faço pra aquele tímido um dia participar oralmente da minha aula. Isso é importante pro inglês, né? Então tem todo esse olhar, né, que é importantíssimo.
89	P:	Tá. E... a ultima pergunta, tá? [comentários que fogem ao tema]
90	Flávia:	Imagina. Tá sendo um prazer, P.
91	P:	[comentários que fogem ao tema] Você acha que é importante aprender inglês antes dos 5 anos de idade?
92	Flávia:	Hmmm... ai, meu Deus.... que pergunta mais...
93	P:	É o que você quiser.
94	Flávia:	Eu vou te dizer... Eu vou ser muito sincera. Eu acredito assim: na escola que eu trabalho, eu acredito que é muito bacana o trabalho de inglês que é feito. Então, eu acho ok. Quando as mães vêm me perguntar “ah, o que você acha, meu filho, vou colocar... meu filho tem 3 anos”. Eu digo ‘não’. O meu filho, por exemplo, vai fazer 6 anos e eu vou colocá-lo no inglês agora. Eu acredito que essa geração vai falar inglês, a gente tem que ver como é que o mundo tá mudando, como a

		educação tá mudando. Então, eu não sei se uma criança de 3 anos... Porque na minha escola, o brincar é mais importante. Ela tá dentro de uma sala de aula de inglês por 2 horas duas vezes por semana, ou fazendo outras coisas, né... então, eu acredito que o inglês, aquela aula, pode ser ensinado depois dos 5 anos.
95	P:	Tá.
96	Flávia:	Só se for feito de uma maneira muito lúdica, muito... é, assim... meio... eu sei que eu tô... como é que se... me contradizendo, né? Tem que ser uma aula muito bacana, senão você traumatiza.
97	P:	Não, é que a gente sabe que os contextos são variados, né? O seu contexto é muito bom, você é boa professora. Mas tem de tudo, né?
98	Flávia:	É, não sei... mas, enfim, no curso da [nome da formadora] eu tive muito contato com isso. E aí, minha teoria foi de novo em prática. Gente, não, não dá pra ter inglês a qualquer preço, sabe? A qualquer maneira. Uma pessoa até do curso da [nome da formadora] pediu: "Ah, eu faço atividade escrita, atividades em papel, com meus alunos de 2 anos toda aula de inglês". Não, pelo amor de Deus. Não dá. Eles não sabem nem pegar no lápis, entendeu? Faça outras coisas. [INCOMPREENSÍVEL] Então é esse olhar. Então, eu acho que não é a qualquer custo. Eu acredito que é melhor com 5 anos que a criança já vai estar mais preparada e mais madura pra lidar com a coisa.
99	P:	Pra aceitar, né? Tá.
100	Flávia:	E até uma escola bilíngue, também... eu falo demais, né, P?
101	P:	Não. Ainda bem que você falou isso! Eu ia te perguntar, porque você algumas vezes mencionou escola bilíngue. Isso é uma coisa que você não gosta, ou não?
102	Flávia:	Não. Não. Não gosto dependendo do contexto da família. Sempre digo isso. Se o pai é americano e a mãe é brasileira, tem que estudar numa bilíngue, porque a criança... Se o pai é diplomata, viaja pro mundo inteiro, é claro que essa criança tem que tá estudando numa escola bilíngue. Agora, outro dia eu fui comprar uniforme pro meu filho, a mãe não sabia falar nem o nome da escola em inglês, sabe? Tipo... eu não sei nem... nem lembro o nome da escola e a mãe falava errado. Então, você vê que as pessoas não tem nada... Coitada dessa criança, quanta angústia, quanta coisa ela vai passar e ela não vai nem poder trocar em casa, né? Então, não sei se é valido. Eu acho que as coisas... eu adoraria estudar coisas, P... porque essas... Como eu virei professora de inglês por acaso, como eu brinco, essas questões me pegam muito. Eu tenho a minha opinião e ela se [INCOMPREENSÍVEL] conforme eu vou fazendo um curso, eu vou vendo... mas nada da teoria. Porque eu acho que o ensino de inglês sem ser bilíngue, ele é muito cru, né? Não tem nada, assim... os estudos são muito.... Tem pouco estudo, né? Você vai fazer uma contribuição enorme, pelo que eu tô entendendo, pelas perguntas. Quero muito ler o seu trabalho, se possível.
103	P:	Vai ter a oportunidade, claro.
104	Flávia:	Né? Porque então, eu tenho as teorias e assim, não sei quanto a escola bilíngue é importante pra uma criança que os pais não falam inglês, que não viajam, que não tenham um contato com a segunda língua. Será que na Educação Infantil? Não. Com 5 anos, sim. Porque a criança já vai ter estrutura emocional pra lidar com todas as coisas além de uma língua nova. Uma criança de 2 anos eu acho que não tem estrutura. Elas precisam ser acolhidas, né, na língua materna. Ela precisa... enfim.
105	P:	Entendi. [Assuntos adversos – Fim da transcrição]

ANEXO I – Transcrição de Entrevista – Participante Giulia

Posição Ocupada: Professora de inglês na Educação Infantil

1	P:	Qual é sua formação acadêmica? Desde a graduação.
2	Giulia:	Desde a graduação, eu fiz Letras com habilitação em tradução pelo [Universidade A]. E eu tenho a licenciatura plena em português, inglês, francês. E eu fiz uma pós graduação [em outro país]. Foi em TESOL. Em *Teaching English for Students of Other Languages*.
3	P:	Tá.
4	Giulia:	E eu fiz também uma especialização na [instituição de pós-graduação A], [nome do curso].
5	P:	[comentários que fogem do tema] Você fez mais coisas relacionadas ao ensino, não? Eu sei que é bastante o que você fez.
6	Giulia:	É... Eu fiz magistério também, né.
7	P:	Ah, tá. E você considera que esse magistério te ajuda? Você trabalha com crianças de 3 a 5 anos?
8	Giulia:	Isso. 2.
9	P:	Ah, de 2 a 5?
10	Giulia:	De 2 a 5. É.
11	P:	Tá. E você considera que o magistério te auxiliou no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira? Ou pouco te ajudou?
12	Giulia:	Não. Não. De língua estrangeira, não. O magistério me ajudou com agora, que eu tenho as crianças pequenas. Porque eu fiquei 10 anos em escola de idiomas. E eu tô há 7, né. Acho que 7 ou 8 anos na Educação Infantil. Aí, tem me ajudado mais com a parte de Educação Infantil, mas não com a parte de língua estrangeira.
13	P:	Tá. Quando você fez Letras, era habilitação em tradução e também a licenciatura, né, nas 3 línguas que você disse?
14	Giulia:	Isso.
15	P:	E teve alguma disciplina relacionada ao ensino de língua estrangeira pra crianças?
16	Giulia:	Não. Pra crianças não.
17	P:	E você sentiu falta disso?
18	Giulia:	Eu sinto até hoje, na verdade. Muitas vezes eu às vezes peço ajuda pra professora de sala. Porque eu falo que eu não... me falta a Pedagogia. [INCOMPREENSÍVEL] entender muita coisa... Logo que eu iniciei, eu na verdade, eu não tinha nem... E eu vejo em professoras que começam novas, também, lá na escola onde eu trabalho. A gente não tem noção do que a criança é capaz de fazer de acordo com a idade. Então, quando eu comecei tinha inglês só a partir dos 4 anos. então eu não sabia se eles já... pra mim, adulto, né, não tem muito ideia. Pra mim, todo mundo já sabia escrever número. Lógico que eu sabia que eles não sabiam escrever, mas sabiam fazer números, sabiam fazer um círculo, um quadrado, um "x". E aí que eu fui aprendendo que não, né. E, às vezes, até hoje, porque nós que bolamos as atividades que as crianças fazem, que os maiores tem uma atividade formal, no papel, mesmo. E aí, a gente... às vezes uma professora nova vem com alguma que precisa escrever [incompreensível – talvez "por" ou "cor"]. Ah, então, não. Número eles ainda não tão sabendo fazer, fala que é só pro segundo semestre. Ou precisa... Alguma outra coisa que a gente vai aprendendo assim [incompreensível] e na prática. Então a gente vai passando. Mas essa ideia do que a criança é capaz pra sua idade não tinha noção nenhuma.
19	P:	Tá. E isso, as suas colegas tinham? Você acha que elas tinham a mesma dúvida ou elas têm formações diferentes?

20	Giulia:	Ah, eu acho que.... não, não tinha nenhuma. Na verdade, quando eu comecei, era eu, a outra menina da outra unidade também não tinha formação em Pedagogia, e a da outra unidade eu não me lembro. Eu acho que a outra até tinha um pouquinho mais de noção que a gente, porque acho que ela trabalhava em escola bilíngue. Mas não sei qual que era a formação. Agora, do nosso grupo da Educação Infantil, tem uma que fez Pedagogia e tá fazendo a faculdade de Letras agora. Ela fez o contrário, assim, da maioria da nossa área.
21	P:	Ah, entendi. Entendi.
22	Giulia:	Mas, quase todas as outras professoras, é tudo da área de Letras ou língua, mas não da área de Pedagogia.
23	P:	E quando você buscou essas outras formações que você tem, a pós...
24	Giulia:	Isso, é.
25	P:	...e esse curso de extensão da [instituição de pós-graduação A], qual foi sua motivação maior pra buscar?
26	Giulia:	Na verdade, a pós [no país] foi mais por conhecimento mesmo, porque foi em TESOL e também não tem nada a ver com crianças. Lógico que fala de algumas teorias, fala de Krashen, algumas coisas assim. Mas não é o foco. É o foco mais ensinar idiomas, mas pro adolescente ou adulto mesmo. E aí, quando eu voltei, que foi quando eu entrei na escola onde eu tô até hoje, aí, eu quis fazer porque eu senti, eu achava, que me faltava isso. Me faltava esse conhecimento.
27	P:	Tá. E ele foi suprido? Assim, essa necessidade se supriu ou não?
28	Giulia:	Supriu. Supriu. Pra isso, sim. Até hoje às vezes tem umas questões que, é claro, o curso não consegue atender muito. Por exemplo, solução de conflitos, algumas coisas assim, ou alguma outra coisa de problema mais de psicopedagogia, de outro... alguma coisa, assim, eu não consigo ter, dar conta de tudo. E uma professora da Pedagogia formal, talvez, né... Elas conseguem. Eu peço ajuda. Então, se a criança tem alguma dificuldade ou se eu não tô conseguindo resolver algum problema ali de conflito da sala, eu preciso pedir ajuda.
29	P:	Tá. As vezes é muito especifico, né?
30	Giulia:	É. E também tem... as especificidades de cada criança, né? As vezes uma tem dislexia... Apesar que eu nunca tive, mas já teve casos de inclusão, de autismo. De autismo leve. Muitas coisas, assim, que eu não tenho... que eu preciso de ajuda mesmo, pra saber como lidar, como ajudar.
31	P:	E, já que você tava falando de características dessas necessidades especiais... No geral, você enxerga características especificas dessa faixa etária? Já que você tem experiência também com outras, né?
32	Giulia:	Como assim?
33	P:	Se você, por exemplo, percebe que existe diferença entre o tempo de concentração da criança de 2 an...
34	Giulia:	Ah, existe sim! É muito claro! É muito engraçado porque eu falo que de cada ano, é um mundo totalmente diferente do que eles já são hábeis, né, de fazer? Da turma de 2 pra turma de 3, pro 4, pra 5. Quando eles tão com 5 anos, agora que eu dou aula desde 2, pra mim, eles já são... eu falo, eu brinco, pra mim eles já tão na faculdade. Já são moços, crescidos. Porque é muito diferente, você percebe muito.
35	P:	E, provavelmente, isso muda a característica da tua aula?
36	Giulia:	Muda. Muda. Vai crescendo o desafio, vai crescendo o uso da língua, o objetivo também de cada idade. É diferente. Então, 2 anos, na verdade, é acostumar com as estruturas, é falar muito em inglês, apesar de saber que eles não vão entender muita coisa. Porque o nosso objetivo lá é o input. Fornecer o input pras crianças. Não precisa ficar falando. Porque é a mesma coisa quando a gente aprende a nossa língua, então, a nossa mãe não fica só lá “assim, assado”. Vai falando. Falando, falando, falando... pra você ir adquirindo todas as estruturas. Aí, a partir dos três anos começa contação de histórias. Quatro anos já entra atividade, 5 anos a gente já começa a cobrar mais deles a falar o inglês. Então, o objetivo ali de cada idade é diferente. Vai aumentando o grau de dificuldade, digamos.
37	P:	Sim. E tem algum tipo de atividade que você goste mais de fazer no geral? Você mencionou agora storytelling, você falou dessas atividades...

38	Giulia:	Tem atividade de portfólio. Eles têm uma pasta onde eles têm inglês e eles têm atividade formal. Olha, eu sou suspeita, porque eu gosto de tudo. Eu falo, tenho super problemas. Até com time managing, porque eu atraso, porque eu gosto muito da contação de histórias, gosto muito de storytelling, eu gosto muito das atividades, porque somos nós que elaboramos, né? As professoras, mesmo. Gosto muito das atividades, gosto muito de cantar, eu sei muitas songs. Eu gosto dos games. Não sei, talvez se eu fosse escolher minha favorita, se falasse: "Não, você só vai poder usar um", seria o storytelling.
39	P:	Tá.
40	Giulia:	Mas eu gosto de tudo.
41	P:	É que dali sai muita coisa, né? Do storytelling sai muita coisa.
42	Giulia:	É, na verdade, a base do ensino na nossa escola é o storytelling. Daí que vão sair os games, vai sair atividades, vai sair o vocabulário que eles vão aprender. É daí que sai tudo.
43	P:	Tá. Então você planeja as suas aulas em cima de um material?
44	Giulia:	Sim.
45	P:	Tá. [comentários que fogem do tema] E vocês elaboram as aulas em cima desse material?
46	Giulia:	É, em cima da história de cada conto, né? É o conto fantástico, então todo o planejamento é baseado na história. Então, o vocabulário que vai ser ensinado, tudo sai de lá.
47	P:	E aí, vocês usam só português... não, só português, não, né. Português e inglês ou só inglês?
48	Giulia:	Português e inglês. Português e inglês. E aí, mais ou menos na turma de 5 anos, vai sendo 80% em inglês. Às vezes, um recado, uma coisa mais complexa que você vai falar, mas assim: comandos, daí já vai tudo em português. Não! Em inglês, né!
49	P:	E você acha que durante a sua aula, nos seus minutos ali com as crianças, você fala mais do que eles ou eles mais do que você? Qual que é o Teacher talking time?
50	Giulia:	Ah, eu acho que o meu Teaching talking time é maior. Apesar de eles falarem muito. Eu acho que eles falam muito. O Student talking time deles, eu acho maior do que no Fundamental. Eu já dei aula no Fundamental e o deles é mais, porque você tá ali contando a história, um quer contar uma coisa, um quer contar outra... E você tá ensinando os animals, um quer contar que tem um dog... então, eles falam muito, né? Mas o meu ainda é maior que o deles.
51	P:	E vocês tem algum tipo de avaliação dessas crianças? Eu imagino que nada gráfico, né, pra essa faixa etária?
52	Giulia:	Não, não tem. Talvez seja introduzido informalmente no ano que vem na nossa escola. Mas, aí vai ser através de um relatório, com objetivos, né, e com critérios. Se a criança alcançou ou não alcançou, tá a ponto de, se vai alcançar. Esses tipos de relatórios mais formais, por enquanto, não.
53	P:	Tá. E você acha que você reflete sobre a sua própria prática?
54	Giulia:	Eu reflito. Tanto é que a gente usa esse material da [editora] há... desde que eu entrei na escola, na verdade, né. E a cada ano que, na verdade, vai passando, tem mais coisa que eu consigo explorar, que eu consigo mudar, porque aí eu já vejo que não deu certo. Ai já vou usando outro caminho. Ou então chega alguma coisa, eu já falo "ah, isso aqui vai ser difícil, vamo ver o que eu vou fazer". Agora mesmo, eu tô na parts of the house, eu sei que é meio difícil de pegar, então, já peguei, ensinei, aí já fomos pra um game. Uma sala tá melhor que a outra, então eu vou ter que pensar que que eu vou fazer pra essa outra que não tá tão bem. Então, eu vou sempre analisando, sim. Eu não faço um relatório - é informal, também - como já foi pedido na escola, às vezes, né? Aula reflexiva... não faço. Eu mudo o planejamento, porque eu vejo que alguma coisa não deu. Ou foi muito rápida. Aí, eu vou acrescentando, eu vou mudando, vou modificando... o planejamento não é fixo, né? [incompreensível] que não pode mudar.
55	P:	Tá. Entendi. É por aí, mesmo, né? A gente sabe que é assim que funciona, vai alterando. Você teve uma experiência grande, né, como professora em instituto de idiomas, né?
56	Giulia:	Aham.
57	P:	Você tinha crianças também lá, ou não?

58	Giulia:	Também.
59	P:	Dessa faixa etária?
60	Giulia:	Não tão pequenas. Na verdade, na escola mesmo, o mais novo que eu tive deve ter sido 5. 6, por ai. Teve um ano lá que conseguiram formar uma turminha bem nova. Mas teve um ano também que a escola fez uma parceria com uma escola de Educação Infantil, mas mais parecida com uma escolinha, não tanto com um colégio, como eu tô agora. E eu fiquei um ano lá e também tinha pra 2 anos... era desde 2 a 5. Mas faz bastante tempo, eu era bem mais nova, nem me lembro tanta coisa assim.
61	P:	Mas se você tivesse que considerar as habilidades do professor de instituto de idiomas e do professor de colégio regular, você vê alguma diferença ou não?
62	Giulia:	Não. Eu acho que eu não vejo a diferença do professor da escola de idiomas e do colégio. Eu vejo da formação do professor, porque já... mesmo no colégio onde estou agora, já teve... Tem um outro programa lá que é um semi-bilíngue e já teve pessoas que foram contratadas e de áreas totalmente... de administração. Mas que tem... não sei nem se era de administração, mas, por exemplo, mas que podia, tinha a licença de poder lá tá ensinando inglês, e não tinha experiência. Não sabe, não tem experiência nenhuma, não conhece, nursery rhymes... Nada. Bem cru. Totalmente cru. Sabe o inglês, né? E já teve casos na escola de inglês, a mesma coisa. Acho que até instituto de idiomas, escola de idiomas, mais ainda, né? Pode ser qualquer um pra ir lá dar aula. Então eu acho que vai muito da formação da pessoa e a pessoa também buscar um pouco, né? E não muito dessa diferença da escola de idiomas e do colégio. Eu acho que vai mais da pessoa.
63	P:	Entendi. Você se sentia, de alguma forma... Tinha algum sentimento com essas pessoas que não eram da área?
64	Giulia:	Não. Não. Comigo não. Porque na verdade eu não tinha muito contato. Mas quem tinha contato mais próximo sentia mais dificuldade de uma pessoa que já estava na área da educação. Por exemplo, uma pessoa que fez Pedagogia e aí fala inglês ou que fala inglês, mas já tinha experiência de escola. Tinha um pouquinho mais de dificuldade de a pessoa entender ali os objetivos, o que tem que procurar, o que tem que fazer, da proatividade. Uma coisa mais assim.
65	P:	E quando se refere a um professor de Fundamental II e Ensino Médio, você se considera diferente? Não sei se você teve essa experiência, mas considerando a sua atuação na Educação Infantil. Você se considera diferente de um professor de Ensino Médio, de Fund II?
66	Giulia:	Não. É... o Fund II e o Médio eu nunca dei aula. Mas eu não acho que seja diferente. Eu acho que talvez... Não digo nem a cobrança, mas o que eles têm que fazer, por exemplo, o que eles têm que trazer pra casa é muito maior do que eu na Educação Infantil. Porque quando eu tava no Fundamental I, também. Tinha muito mais. Tinha que corrigir caderno, tinha que corrigir livro de atividades. Na Educação Infantil não tem nada disso. E com certeza isso vai aumentando. Fund II é mais, Médio muito mais.
67	P:	Aí e o trabalho do professor, né? E você considera importante aprender inglês antes dos 5 anos de idade. [silêncio longo] Não tem certo e errado, né? Você sabe, né?
68	Giulia:	Aham. Olha, eu vou falar assim, sobre mim. Eu aprendi... eu entrei em, é... na verdade eu comecei a fazer inglês com 12 anos. E, pra mim, sempre foi muito natural, sempre foi muito bem, tanto é que quando eu comecei a fazer a faculdade, eu só tinha feito meu curso na escola de idiomas, e fiz no [escola de idiomas 1] que não é das melhores escolas, mas pra mim era ótima. Porque eu acho que muito não é a escola, é o aluno com o método que tem que valer a pena, que tem que acontecer, e não o nome da escola. E eu entrei na faculdade, os professores perguntavam se eu tinha feito intercâmbio, se eu já tinha morado fora. Então, pra mim, com a minha experiência de vida, eu não falaria isso. Só que hoje, eu vejo que é bacana, porque assim, qual que é o objetivo na nossa escola, na verdade, na Educação Infantil? É o despertar pra essa língua. É o despertar pra essa língua. É o despertar pra coisa diferente, uma cultura, existe uma outra língua, um outro país, sabe? Fala na Disney, as princesas falam. É legal esse despertar, essa curiosidade. E também o mundo tá diferente, né, de quando eu tinha 12 anos. Mas eu acho legal. Não acho que é fundamental, não acho que se a criança não começar a falar inglês aos 5 anos de idade, ela não vai falar. Não acho que uma criança que comece a falar, que comece a estudar inglês aos 5, vai falar melhor do que uma que vai começar com 10, entendeu? Eu acho que é bacana. Eu acho que todo estímulo, quanto mais estímulo, todo estímulo é bem-vindo. Quanto mais estímulo, é melhor. Mas não acho que seja uma obrigação. “Precisa para falar bem”.

69	P:	Essa parte da sua história também é igual à minha. Eu fiz a mesma escola que você, e eu também cheguei na faculdade e não tinha feito nada fora e era a mesma coisa: [escola de idiomas 1]. Bem parecido. E a gente sabe que funcionou, né?
70	Giulia:	É, existe um super preconceito e hoje em dia todo mundo me pergunta, assim, muitas pessoas, né: "Você é professora de inglês?" e pergunta "Ai, que escola que é boa? Ai, vou colocar meu filho na escola tal, ai, vou coloc... coloquei [na escola de idiomas 2]. Que que você acha?" eu falei "Olha, eu não sei te dizer, porque eu acho que vai muito do aluno se dar bem com o método". Quando eu fui fazer o francês, eu fiz [no escola de idiomas 3], só que todo dia eu me perguntava "por que que não tem francês [no escola de idiomas 1]? Por que que o [escola de idiomas 1] não faz um curso de francês?". Eu gostava, eu sentia falta. Então é muito o aluno se adaptar ao método. Então tem criança que, sei lá, tem alguém que vai fazer na [escola de idiomas 2] e vai achar ótimo, tem alguém que vai achar péssimo. Como muita gente já fez no [escola de idiomas 1] e não gostou. Então...
71	P:	É... é metodologia e mais o gosto de cada um, né?
72	Giulia:	Isso, que vai bater ali com cada um.
73	P:	E você como professora, saberia dizer qual é o seu papel na sala de aula? O que que você pretende com esses alunos?
74	Giulia:	É isso que eu falei, na verdade, assim, o objetivo. Eu pretendo despertar o gosto. Assim, eu pretendo fazer com que eles achem o inglês legal, né? Eu acho que também é muito da nossa época aquela coisa de "ai, não gosto de inglês...". Porque os pais tinham trauma porque não aprendiam. Hoje em dia já tá muito mais à nossa volta. Mas o meu objetivo, eu acho que a minha função ali é fazer eles gostarem. Se eles tiverem gostando, se eles tiverem curtindo, é isso que importa. Se ele vai aprender todas as [incompreensível – talvez rules?], não importa. Se ele tá achando bacana ele falar o [incompreensível – talvez app?], ou ele conhecer e nomear, aí eu tô feliz.
75	P:	Então, se você pretende despertar o gosto, você espera que eles gostem e tenham esse gosto despertado. Tem mais alguma outra coisa que você nomearia quanto ao papel deles dentro da sala de aula?
76	Giulia:	Quanto ao papel deles?
77	P:	É.
78	Giulia:	Não, eles são muito pequenos, também, né, ainda pra cobrar alguma coisa, assim de qual seria o papel deles em sala de aula. Com os maiores até daria, mas ali, os pequenos, é mais... meio que curtição, mesmo.
79	P:	Tá. [comentários que fogem do tema] Você, tirando comportamento, enfrenta algum problema em sala de aula?
80	Giulia:	Tirando o comportamento, eu enfrento alguns, assim... Na escola que eu tô tem muita criança por sala de aula, eu acho. Então são vinte... tem de 22 a 24 alunos. As salas não comportam esse número de crianças, então você quer fazer uma roda, você tem que ficar empurrando carteira. Ou então ficar espremido. E isso me incomoda. Muito. E, assim, também, eu sinto falta da ajuda das auxiliares de sala, então às vezes eu preciso ficar parando a minha aula pra solucionar conflito. Preciso parar minha aula pra deixar a criança ir ao banheiro. Então, assim, eu sinto falta um pouco dessa ajuda. Também.
81	P:	Tá. Exatamente. Como é que surgiu a Educação Infantil no seu contexto profissional? Por que a Educação Infantil?
82	Giulia:	Como surgiu?
83	P:	É.
84	Giulia:	Quando cheguei [do país], cheguei bem no finzinho de janeiro, né. Então, eu não tava em vista de nada. Não sabia o que eu ia fazer, e uma amiga na verdade dava aula no colégio onde estou, só que ela tava saindo. E aí, ela falou, "ah, você não quer? Aproveita. São poucas aulas". Na verdade eu comecei com pouquíssimas aulas, porque tinha pouquíssimas turmas e a escola foi crescendo muito. E aí eu falei "ah, então tá bom." E era lá [no bairro de São Paulo], né. E era longe. Ai eu falei "ah, será que eu vou aguentar? É longe...". Mas ai foi dando certo. Foi aí que surgiu. Na verdade, eu já tinha tido aquela experiência com a escola de idiomas. Até minha mãe me lembrou, porque eu falei "ah, criança pequena, não sei...". Eu tava insegura e minha mãe "Não, você não lembra

		quando você no [incompreensível] teve aquela parceria, que você adorava?". Eu falei "ah, verdade". E foi assim que foi meio de paraquedas. Eu não procurei por isso. Digamos, né? Eu não fui, não entreguei um currículo. "Ah, eu quero ser professora de Educação Infantil.". Apareceu e eu me apaixonei. Hoje em dia eu não saio.
85	P:	É? E sobre a sua escola, lá tem recursos tecnológicos variados? Smartboard, tablets?
86	Giulia:	Tenho. Não, é... *board* não tem. Ali na Educação Infantil. O que a gente tem é multimídia. Na verdade, na sala de 5 anos, né. Na sala de 5 anos tem multimídia. Eles têm uma aula por semana que se chama [nome do projeto] que eles vão pra sala informática e ali eu posso usar iPad, posso usar jogos online no computador. Tem também multimídia... é mais isso de tecnologia que a gente usa.
87	P:	E você tem salas de... Não sei a nomenclatura, mas, por exemplo, de infantil II, infantil III, infantil IV... são 4 níveis que você tem, né?
88	Giulia:	Isso. É... o de 2, 3, 4. Não. A gente fala 2, 3, 4 e 5. É. 2, 3, 4 e 5.
89	P:	Tá. E a carga horaria é grande na escola, ou não? De cada uma das turmas?
90	Giulia:	Pra 2 e 3 anos, são 2 aulas de meia hora por semana. E pros de 4 e 5, são duas aulas de 40 minutos e uma de meia hora, que é essa na sala de informática, que como a sala na verdade é pequena, a turma tem que se dividir em duas. Então, tenho duas aulas de meia hora. Mas cada criança tem, então, duas aulas de 40 e uma de meia hora.
91	P:	Entendi. Tá. Bom, você já me falou, né, que você troca experiências com as outras professoras, com coordenação. E...
92	Giulia:	É mais com assessoria. Porque nesse colégio que eu tô tem assessoria de pra cada matéria. Então, tem assessoria de História, de Geografia, de Música, e a gente tem assessoria de Inglês. E a gente tem reuniões formais a cada 15 dias. E aí, é nessa reunião que acontece a troca com as professoras das outras unidades.
93	P:	Você não chegou a trabalhar com educação sem ser com o ensino de inglês, né?
94	Giulia:	Não. Não.
95	P:	E quando você começou a dar aula pras crianças. Você utilizava, pra desenvolver essas habilidades pra ensinar essas crianças, você utilizava manual do professor, você lia alguns livros de fora... ou nada disso?
96	Giulia:	Não. Na verdade, foi... não. Os livros da [editora], eles têm, né, os *Teachers books*. Eu até dei uma lida, mas depois eu comecei a montar o meu planejamento e abandonei, porque eu achava um pouquinho... Muito *broad*, assim, o que tava lá no *Teachers* book. Eu precisava, pro meu tempo, né, porque a coisa precisava ser mais específica ali, mais focada.
97	P:	Tá. Você acha que a sua graduação em Letras foi importante pra sua atuação?
98	Giulia:	Pra minha atuação... [silêncio]
99	P:	É pesada essa pergunta, né?
100	Giulia:	É! Pra minha atuação acho que na área de Educação Infantil, não. Ainda mais porque o meu era Letras com habilitação em Tradução. Então, eu acho que pra minha atuação, só o nível do inglês, talvez. Mas pro resto, nada.
101	P:	É mais de consciência linguística, né, na verdade?
102	Giulia:	Isso, mais o linguístico. Mas, assim, a [incompreensível], digamos, ali da língua. Mas pra atuação, não.
103	P:	Tá. Você não teve contato com teoria de ensino-aprendizagem de criança na faculdade, mas teve no magistério, né?
104	Giulia:	Tive, mas não lembrava. Não lembrava. Fazia tempo, né? Eu terminei o magistério em 94. E eu comecei... 94? É, foi em 98. E aí comecei com as crianças em 2009.
105	P:	E você não chegou a atuar, então, como professora de sala?
106	Giulia:	Não. Só fiz os estágios, né? Os estágios que tinha que fazer na época eu fiz. Mas era na escola mesmo onde eu estudava. Aí tinha de observação, de regência. Isso daí eu fiz, mas atuar como professora, assim, por causa do magistério, não.
107	P:	Tá bom. É isso. [fim da gravação]