



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

**A colaboração e as crenças na prática docente de professores de
inglês para crianças na escola pública**

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marco André Franco de Araújo

3. Título do trabalho

A COLABORAÇÃO E AS CRENÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marco André Franco De Araújo, Discente**, em 22/02/2023, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2023, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3541292** e o código CRC **5A8AC572**.



MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

**A colaboração e as crenças na prática docente de professores de
inglês para crianças na escola pública**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Goiás (UFG), como
requisito para obtenção do título de Doutor em Letras
e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Línguas

Orientador: Professor Doutor Francisco José
Quaresma de Figueiredo

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo, Marco André Franco de

A colaboração e as crenças na prática docente de professores de
inglês para crianças na escola pública [manuscrito] / Marco André
Franco de Araújo. - 2023.
CCCVIII, 308 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Práticas colaborativas. 2. Crenças sobre o ensino de inglês
para crianças. 3. Ensino de inglês para crianças. I. Figueiredo,
Francisco José Quaresma de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 4 da sessão de Defesa de Tese de Marco André Franco de Araújo que confere o título de Doutor em Letras e Linguística, na área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas, via Zoom, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese de Marco André Franco de Araújo, intitulada "A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo (Presidente -PPGLL-FL-UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcelos (PPGL - UFV), membro titular externo; Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli (PPGEL - UEL), membro titular externo, Professora Doutora Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (PPGLL - UFG), membro titular interno e Professora Doutora Santinha Neuda Alves do Lago (PPGLL-FL- UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira, Professora do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Reichert Assunção Tonelli, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira Barcelos, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3466828** e o código CRC **E4CBEB01**.

Referência: Processo nº 23070.001766/2023-88

SEI nº 3466828

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida e sempre me guiar por caminhos do bem com discernimento, paciência e justiça.

À minha mãe, pelo exemplo de mulher guerreira que sempre mostrou ser. Uma mulher sempre forte diante de todos os percalços da vida.

Aos meus irmãos, Helton e Andréia, por sempre me apoiarem nas minhas decisões sejam quais forem.

À minha família, que esteve presente e acompanhando todo este processo de conclusão do doutorado.

Ao Éderson Saraiva, por ser meu companheiro de todas as horas e por me ouvir e apoiar sempre, mesmo sabendo de toda a dificuldade e cansaço que algumas decisões tomadas me trariam.

À Nala, por fazer nascer em mim um amor que eu nem sabia que existia.

Ao professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pela amizade, por sua competente e incisiva orientação e por compartilhar seus conhecimentos de maneira tão generosa.

Aos meus amigos, pelo apoio, pelas leituras, pelo ombro amigo, pela partilha dos momentos de angústia e por me apoiar sempre. Mesmo correndo o risco de deixar de citar alguém, não poderia deixar de agradecer, em especial, Fernanda Franco Tiraboschi, Guilherme Gonçalves de Freitas, Thiago Moraes de Araújo, Maria José Lacerda Hoelzle, Janine Cordeiro Braga e Nívea Duarte da Silva.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás: professor Dr. Sinval Martins de Sousa Filho e professor Dr. Agostinho Potenciano, que brilhantemente ministraram a disciplina “Formação Docente no Ensino de Línguas Naturais”, que despertou em mim novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa. Ao professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo e à professora Dra. Neuda Alves do Lago, por tanto conhecimento compartilhado durante a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Línguas: *Language Teaching and Learning*”.

À professora Dra. Juliana Reicher Assunção Tonelli, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, que carinhosamente me cedeu espaço na sua janela do *Google Meet* durante a disciplina “Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Línguas Estrangeiras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

Às professoras Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli e Dra. Neuda Alves do Lago, por terem gentilmente aceitado participar da minha banca de qualificação e por terem contribuído de maneira ímpar para a conclusão deste trabalho.

Às professoras Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, Dra. Neuda Alves do Lago e Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, por aceitarem gentilmente participar desta banca de defesa.

À ilustradora Luana Chinaglia por transformar em imagens as falas dos professores participantes deste estudo.

Agradeço, em especial, às professoras Karen, Alexa e Teacher Z e ao professor James, por terem aceitado participar, comigo, desta viagem ao maravilhoso mundo do ensino de Inglês para crianças.

Dedico este trabalho aos meus pequenos alunos que semeiam em mim, a cada dia, a vontade de continuar lutando por um ensino de qualidade e significativo da Língua Inglesa no contexto público de ensino em um país onde a educação enfrenta diariamente inúmeros percalços e dissabores.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as práticas colaborativas e as crenças na atuação de professores de Inglês para crianças no contexto público de ensino. Além disso, buscamos também compreender as perspectivas teórico/metodológicas que abarcam as práticas dos docentes e as suas percepções em relação às práticas colaborativas. Como suporte teórico para nossa discussão, pautamo-nos por estudos que discutem o ensino de Inglês para crianças, a teoria sociocultural e seus construtos, como a colaboração, a interação e a mediação, na formação de professores, e as crenças sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras para crianças. Do ponto de vista metodológico, realizamos um estudo de caso que ocorreu entre outubro de 2019 e abril de 2021. Participaram da investigação quatro professores atuantes no ensino de língua inglesa do contexto público da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Para a geração de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a) questionários; b) notas de campo e observação de aulas; c) entrevistas; d) sessões colaborativas *on-line* pela plataforma *Zoom*; e e) narrativas. A partir da análise dos dados, depreendemos que os professores se apoiam em suas crenças ao atuarem no ensino de inglês para crianças, tais como crenças que facilitam a aprendizagem da criança e crenças sobre os tipos de tarefas a serem aplicadas para elas. Nossos dados também evidenciam que fatores contextuais podem alterar a rotina dos professores, levando-os a mudanças em sua prática pedagógica. A discussão sobre as sessões colaborativas nos mostrou que os professores, ao participarem de tarefas conjuntas, valem-se de estratégias que medeiam e facilitam essas tarefas. Identificamos as perspectivas teórico/metodológicas que permeiam a prática dos professores, como, por exemplo, a escolha de metodologias com o aspecto lúdico, as tarefas colaborativas e, ainda, perspectivas teóricas, como, por exemplo, o ensino por meio de repetição que pouco traz significado para a aprendizagem do aluno. As percepções dos professores sobre a sua participação nas sessões colaborativas, por sua vez, apontam mudanças e manutenção de práticas pedagógicas. Dessa forma, afirmamos que as crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras para crianças e a participação em práticas colaborativas em que os professores têm a possibilidade de trocar experiências com outros professores que atuam no mesmo contexto são fatores importantes no processo de formação docente e que podem ajudá-los em relação à sua prática pedagógica para o ensino de Inglês para crianças, ou seja, na elaboração de material, na troca de experiências e comparação de contextos de ensino.

Palavras-chave: Práticas Colaborativas; Crenças sobre o ensino de Inglês para crianças. Ensino de Inglês para crianças.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate collaborative practices and beliefs in the performance of English teachers for children in the public context. In addition, it was aimed at understanding both the theoretical and methodological perspectives that encompass teachers' practices and their perceptions in relation to the collaborative practices. The investigation draws on studies related to the teaching of English for children, sociocultural theory, and its constructs - collaboration, interaction, and mediation in teacher education - and beliefs about teaching and learning foreign languages to children. From a methodological standpoint, it was carried out a case study between October 2019 and April 2021. The participants were four teachers who teach English in the public context of the Goiânia Municipal Education. As far as the data is concerned, it was used the following instruments: a) questionnaires; b) field notes and class observation; c) interviews; d) on-line collaborative sessions via Zoom platform; and e) narratives. From the data analysis, it was possible to infer that teachers both use beliefs about teaching English for children, such as ways that facilitate learning and beliefs about activities to children. The analysis also indicate that contextual factors can change teachers' routine, leading them to shifts in their pedagogical practices. The discussion about collaborative sessions revealed that teachers, when participating in joint tasks, make use of strategies that mediate and facilitate such tasks. It was also able to identify the theoretical and methodological perspectives that permeate teachers' practice, such as choosing both methodologies – which are considered playful and bear collaborative tasks – and theoretical perspectives (e.g., teaching through repetition that little bring meaning to student learning). Teachers' perceptions about their participation in collaborative sessions, in turn, point to either change or maintenance of pedagogical practices. Thus, it may be argued that beliefs about the process of teaching and learning foreign languages for children and participation in collaborative practices in which teachers have the possibility to exchange experiences with their peers who work in the same context are important factors in the teachers' education and that can help them in relation to their pedagogical practices for teaching English for children, that is, in the preparation of material, experiences exchange, and comparison of teaching contexts.

Keywords: Collaborative practices; Beliefs about English teaching to kids; English teaching to kids.

Se vocês disserem aos adultos que “a prova de que o pequeno príncipe realmente existiu é que ele era encantador, que ele ria e queria um carneiro, e que quando uma pessoa quer um carneiro é porque essa pessoa existe”, eles vão encolher os ombros e dizer que vocês não passam de crianças! Mas se vocês disserem que “o planeta de onde ele veio é o asteroide B 612”, os adultos vão acreditar em tudo, deixando vocês em paz, sem novas perguntas. Eles são assim mesmo. Não devemos ficar zangados por isso. As crianças precisam ter muita paciência com os adultos.

Antoine de Saint-Exupéry

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	O que se espera do professor de Língua Inglesa para crianças	56
FIGURA 2	Tarefa elaborada pela professora Alexa sobre o <i>Halloween</i>	91
FIGURA 3	Recorte de tarefa elaborada pela professora Alexa sobre <i>Feelings and Emotions</i>	108
FIGURA 4	Desenhos no quadro feitos pelo professor James no 4º ano.....	109
FIGURA 5	Desenhos no quadro feitos pelo professor James no 2º ano.....	110
FIGURA 6	Tarefa elaborada pela professora Karen sobre <i>Fruits and Vegetables</i>	111
FIGURA 7	Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre <i>Personal Information</i>	125
FIGURA 8	Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre <i>Weekly Meal Plan</i>	126
FIGURA 9	Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre as merendeiras da escola.....	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Organização do ensino de LE.....	33
QUADRO 2	Disciplinas voltadas para o ensino de Inglês, ministradas em universidades goianas.....	38
QUADRO 3	Exemplos de tarefas que podem ser usadas no ensino de LIC.....	45
QUADRO 4	Participantes do estudo.....	76
QUADRO 5	Dinâmica da realização das sessões colaborativas.....	81
QUADRO 6	Instrumentos utilizados para a geração de dados.....	81
QUADRO 7	Legenda das transcrições em áudios.....	82
QUADRO 8	Crenças de professores de Inglês para crianças.....	135
QUADRO 9	Crenças que são reforçadas durante o processo colaborativo.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAH	Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCGO	Documento Curricular para Goiás
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
ELEC	Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças
FELICE	Grupo de Estudos de Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua/s Estrangeira/s
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Ss-T	Students-Teacher
T-Ss	Teacher-Students
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

O TRAJETO DA VIAGEM

Fundamentação teórica e metodologia.....	26
Objetivos.....	27
Perguntas de pesquisa.....	27
Organização do estudo.....	28

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – IÇANDO ÂNCORAS

1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....	31
1.1.1 A legislação normatizadora do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....	34
1.1.2 Os cursos de Letras e a formação de professores de Língua Inglesa	36
1.2 A criança e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	39
1.2.1 O ensino de Inglês para crianças no Brasil.....	45
1.3 O professor de Língua Inglesa para crianças: saberes desejáveis	53
1.4 A teoria sociocultural.....	57
1.4.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal.....	61
1.4.2 A aprendizagem colaborativa e suas contribuições para a formação de professores.....	61
1.5 As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.....	64
1.5.1 Crenças sobre o ensino de Inglês para crianças.....	67

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA – TODOS A BORDO: OS PASSAGEIROS DA VIAGEM

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	72
2.2 O contexto da pesquisa.....	73
2.2.1 O local e a duração da pesquisa.....	74
2.2.2 Os participantes.....	74
2.2.3 Os instrumentos para a geração de dados.....	76

2.2.3.1	Questionários.....	77
2.2.3.2	Notas de campo e observação das aulas.....	78
2.2.3.3	Entrevistas.....	79
2.2.3.4	Sessões colaborativas.....	79
2.2.3.5	Narrativas.....	81
2.3	Transcrições das entrevistas e das sessões colaborativas.....	82
2.4	Procedimentos para análise dos dados.....	83

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS DADOS – CONTEMPLANDO OS PERCURSOS DA VIAGEM

3.1	Crenças sobre como ensinar inglês para crianças.....	87
3.1.1	Crença de que o trabalho em pares favorece a interação e a aprendizagem da língua.....	88
3.1.2	Crença de que o uso de repetição promove a aprendizagem de vocabulário e de estruturas linguísticas.....	96
3.1.3	Crença de que o incentivo para a participação nas aulas e para o uso da língua inglesa aumenta a motivação da criança.....	102
3.1.4	Crença de que o uso de desenhos e imagens favorece a aprendizagem de vocabulário.....	106
3.1.5	Crença de que o uso da língua materna nas aulas auxilia a criança na aprendizagem da Língua Inglesa.....	112
3.1.6	Crenças sobre os tipos de tarefa para o ensino de Língua Inglesa para crianças.....	117
3.1.6.1	Crença de que tarefas lúdicas deixam as crianças mais envolvidas nas aulas.....	118
3.1.6.2	Crença de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de Inglês mais próximo da realidade da criança.....	122
3.1.6.3	Crença de que tarefas com aspectos culturais são importantes para a aprendizagem da cultura do outro.....	131
3.2	Sessões colaborativas.....	136
3.2.1	As perspectivas teórico/metodológicas da prática docente dos participantes.....	137
3.2.1.1	Sessão colaborativa sobre planejamento.....	138
3.2.1.1.1	Os planos de aula.....	141

3.2.1.1.1.1	O planejamento dos professores Teacher Z e James.....	141
3.2.1.1.1.2	O planejamento das professoras Karen e Alexa.....	144
3.2.1.2	Sessão colaborativa sobre elaboração de tarefas para crianças.....	145
3.2.1.2.1	Tarefa elaborada pelos professores Teacher Z e James.....	146
3.2.1.2.2	Tarefa elaborada pelas professoras Karen e Alexa.....	149
3.2.1.3	Sessão colaborativa sobre avaliação para crianças.....	152
3.2.1.3.1	Avaliação elaborada pelos professores Teacher Z e James.....	152
3.2.1.3.2	Avaliação elaborada pelas professoras Karen e Alexa.....	154
3.2.2	As estratégias mediadoras no processo de produção colaborativa.....	157
3.2.2.1	<i>Scaffolding</i>	158
3.2.2.1.1	Pedido de esclarecimento.....	158
3.2.2.1.2	Pedido de confirmação.....	160
3.2.2.1.3	Pedido de sugestões.....	162
3.2.2.1.4	Pedido de ajuda para realizar tarefas.....	165
3.2.2.2	Conversas sobre procedimentos para elaboração de material.....	167
3.2.2.3	Uso de recursos externos e materiais.....	170
3.3	As avaliações dos professores quanto às práticas colaborativas	175
3.3.1	Pontos positivos das práticas colaborativas.....	175
3.3.1.1	Novas possibilidades para a prática pedagógica.....	176
3.3.1.2	Possibilidades de mudanças e/ou permanência de práticas pedagógicas....	177
3.3.1.3	Concordância de ideias.....	179
3.3.1.4	Compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas.....	181
3.3.2	Pontos negativos das práticas colaborativas.....	184
3.3.2.1	Dificuldades na produção de avaliações e tarefas.....	184

À GUIA DE CONCLUSÃO – RUMO A NOVOS HORIZONTES

Retomando as perguntas de pesquisa.....	186
Implicações do estudo para os processos de ensino e aprendizagem de línguas.....	193
Limitações do estudo.....	195
Sugestões para estudos futuros.....	195
Palavras finais.....	196

REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	224
ANEXO A	Matriz Curricular do Curso de Letras: Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Cora Coralina..... 225
ANEXO B	Matriz Curricular do Curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás..... 230
ANEXO C	Matriz Curricular do Curso de Letras: Português e Inglês da Universidade Federal de Catalão..... 236
ANEXO D	Matriz Curricular do Curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Jataí..... 243
ANEXO E	Matriz Curricular do Curso de Letras: Português/Inglês do Centro Universitário Alfredo Nasser..... 250
ANEXO F	Plano de Curso da disciplina Ensino de Língua Inglesa para Crianças do Campus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás..... 252
ANEXO G	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa..... 255
ANEXO H	Plano de aula individual do professor James..... 259
ANEXO I	Plano de aula individual da professora Teacher Z..... 262
ANEXO J	Plano de aula individual da professora Alexa..... 264
ANEXO K	Tarefas individuais da professora Alexa..... 266
ANEXO L	Tarefas individuais da professora Karen..... 268
ANEXO M	Tarefas individuais da professora Teacher Z..... 269
APÊNDICES.....	271
APÊNDICE A	Plano de aula elaborado pelos professores Teacher Z e James..... 272
APÊNDICE B	Plano de aula elaborado pelas professoras Karen e Alexa..... 274
APÊNDICE C	Tarefa elaborada pelos professores Teacher Z e James..... 275
APÊNDICE D	Tarefa elaborada pelas professoras Karen e Alexa..... 276
APÊNDICE E	Narrativa elaborada pelos professores Teacher Z e James..... 278
APÊNDICE F	Avaliação elaborada pelas professoras Karen e Alexa..... 279

APÊNDICE G	Lista de instituições de ensino superior de Goiás que ofertam o curso de Letras.....	280
APÊNDICE H	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	285
APÊNDICE I	Questionário inicial.....	289
APÊNDICE J	Roteiro para entrevistas pós observação de aulas.....	290
APÊNDICE K	Roteiro para as narrativas.....	291
APÊNDICE L	Trecho de entrevista com a professora Teacher Z.....	292
APÊNDICE M	Trecho de entrevista com a professora Karen.....	294
APÊNDICE N	Narrativa sobre as aulas do professor James.....	297
APÊNDICE O	Narrativa sobre as aulas da professora Teacher Z.....	298
APÊNDICE P	Nota de campo de observação – aula da professora Alexa	300
APÊNDICE Q	Nota de campo de observação – aula da professora Karen	301
APÊNDICE R	Trecho de sessão colaborativa com os professores Teacher Z e James.....	302
APÊNDICE S	Trecho de sessão colaborativa com as professoras Karen e Alexa.....	306



Ilustração: Luana Chinaglia

Eu estava dando uma aula na periferia [...], foi meu início no ensino público, foi bem na periferia, e eu me lembro que preparei uma aula sobre as estações do ano. Uma aula cheia de gravuras, com um plano de aula bem premeditado e, naquele dia, tinha falecido ali naquela comunidade um menino, mais ou menos da idade dos que eu estava com eles lá na sala, entre nove e dez anos, que era um “aviãozinho”, que levava as drogas para os traficantes. Então, esse menino faleceu, e a conversa dentro da sala era sobre isso, e eu tentando ali explicar as estações do ano. Então, eu costumo falar que, antes de a gente falar a língua, falar o inglês, a gente tem que falar a língua daquele local de onde a gente está atuando.

Professora Teacher Z (entrevista após a observação de aulas)

INTRODUÇÃO

O TRAJETO DA VIAGEM

Percorrer um trajeto, independentemente de qual ele seja, é uma ação que precisa ser pensada, planejada e que pode ser cheia de desafios. E foi assim que eu iniciei a minha carreira docente, em um trajeto de uma viagem longa e cheia de desafios, a começar pelos caminhos percorridos para concluir a minha graduação.

Busquei¹ nesses desafios melhorar a minha prática como professor de escola pública. Assim, em meu estudo de mestrado (ARAÚJO, 2016), tentei encontrar meios para que meus alunos se tornassem mais motivados para participar das aulas de Inglês e escolhi, como instrumento, os jogos. A partir dos resultados do estudo, percebi que a aprendizagem dos alunos passa a fazer mais sentido para eles quando estão mais motivados e inteirados das aulas e nas interações com os colegas. Da mesma forma aconteceu quando optei pelos estudos no doutorado. Dessa vez, o desafio foi o mais impactante da minha carreira docente.

Eu me vi frente a este desafio quando tive de, em 2018, lecionar pela primeira vez a crianças em processo de alfabetização. Seria, naquela ocasião, professor de Inglês de estudantes que estavam ainda no processo de aprendizagem da sua língua materna. Foi um misto de sensações, e a mais evidente delas era a de medo. Medo do novo, medo de enfrentar uma sala de aula para a qual eu não tinha formação. Medo de não conseguir. Mas do medo nasceu a paixão.

Embora em um crescente significativo nos últimos anos, o ensino de Inglês para o público infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é um desafio para os

¹ Em partes do texto, usarei a primeira pessoa do singular para mostrar minha voz como pesquisador e professor atuante no contexto público do ensino de Inglês para crianças e usarei também a primeira pessoa do plural para elucidar a interação com meu orientador durante a construção desta tese.

professores que saem das universidades licenciados para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No contexto público de ensino no nosso país, o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) é norteado por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a). Entretanto, esse ensino é condicionado aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, ficando de fora os anos iniciais de escolarização.

Coadunando com os documentos oficiais, os cursos de formação de professores buscam direcionar o ensino para as etapas de escolarização as quais os documentos sugerem e, assim, pouco ou nenhum enfoque é dado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, surge o desafio ao professor que não teve formação inicial para esse trabalho. Visto isso, diante desta lacuna existente na formação do professor, as práticas colaborativas e as crenças que esse profissional possui podem minimizar essa lacuna, seja na produção de tarefas² e de planos de aula ou simplesmente pela troca de ideias e/ou inquietações com outros profissionais.

Na área da Linguística Aplicada (LA), vários estudos que abordam o ensino de Inglês para crianças vêm sendo conduzidos devido à eminente oferta da Língua Inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. Esses estudos enfocam várias perspectivas, como, por exemplo, o uso de tarefas que contemplem o contexto da criança por meio da contação de histórias e o ensino pautado pela perspectiva crítica (GALVÃO; ASSIS; LIMA, 2020; KWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; MAGIOLO; TONELLI, 2020; SECATTO, 2020; TONELLI, 2005; TONELLI; CORDEIRO, 2014), as formas de se avaliar a aprendizagem da criança pequena (ANDRADE, 2016; BARBOSA, 2014; BALBINO; TONELLI, 2022; BUENO; TONELLI, 2019; MORAIS; BATISTA, 2020; PÁDUA, 2016; PÁDUA; TONELLI, 2019; TONELLI; QUEVEDO-CARMARGO, 2019), e tarefas lúdicas conforme apontam os estudos de Cirino (2019), Finardi (2004), Miranda-Zinni (2013), Tambosi (2006), Vieira e Martinez (2023), entre outros.

Podemos mencionar, no campo do ensino de Inglês para crianças, trabalhos que tratam do uso de tecnologias, como o de Marini (2010), que objetivou analisar se o uso da internet nas aulas de Inglês afeta, de maneira positiva, a aprendizagem e, segundo a autora, ela facilita a motivação, o engajamento e o aprendizado das crianças. Em outra vertente, a da inclusão, Tonelli (2012) buscou compreender as relações entre dificuldades de aprendizagem

² Utilizaremos, neste estudo, o termo tarefa como substituto de exercício, atividade.

de leitura e escrita em Língua Inglesa de uma criança diagnosticada com dislexia. Para a autora, o trabalho realizado com o aluno por meio de uma sequência didática³ levou-o a utilizar a língua nas atividades escritas, contrapondo-se, pois, ao diagnóstico da criança.

Em relação à formação docente, Tutida (2016) apresentou, em seu trabalho, os saberes que são essenciais para que o professor atue no ensino de Inglês para crianças. O objetivo do estudo foi conhecer esses saberes necessários e, segundo a autora, pelo fato de os cursos de Letras-Inglês não abrangerem esse contexto de ensino, o projeto, realizado por ela, oportunizou aos profissionais melhorias na sua atuação no contexto de ensino de Inglês para crianças.

Pereira (2016) investigou as concepções de professores e de formadores de professores de Língua Inglesa sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças. De acordo com a autora, existe a necessidade de propostas de formação para os professores de Inglês e que sejam pautadas pela perspectiva do brincar, pois tarefas lúdicas são propiciadoras do desenvolvimento infantil. Rampim (2010), por sua vez, discutiu, em seu trabalho, a relação entre formação e prática docente de professores de Inglês para crianças. Segundo a autora, é necessária a reflexão sobre a formação nos cursos de Letras e o acompanhamento da prática dos professores para que se tenha uma aprendizagem efetiva da língua.

Partindo do princípio de que interações colaborativas favorecem a coconstrução de conhecimentos (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2018, 2019; VYGOTSKY, 1998), Lima (2019) baseou-se na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e colaboradores, para realizar um estudo que buscasse investigar o processo de construção colaborativa de estratégias formativas com professores de Inglês para crianças. De acordo com a autora, as propostas formativas partiram dos professores buscando, então, melhorias em sua formação e mudanças no trabalho docente.

Luz (2003) teve como objetivo analisar tarefas aplicadas a crianças e investigar quais eram preferidas e as que causavam maior interação entre elas. Para a autora, existe a necessidade de que o ensino de Inglês para crianças aconteça com professores capacitados, principalmente quando se trata da Educação Infantil. Por sua vez, Pinto (2015) refletiu, dentro da perspectiva sociocultural, sobre a interveniência de um fantoche como agente mediador nas aulas de francês para crianças. Conforme esclarece a autora, o agente mediador caracterizou-se como importante aliado nas aulas por aproximar as crianças e motivá-las no despertar do seu imaginário (PINTO, 2015).

³ Sequência didática, de acordo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Podemos pontuar, então, que poucos estudos abordam a teoria sociocultural na formação e na atuação de professores de Inglês para crianças pequenas. Elucidamos ainda que não encontramos, nos trabalhos realizados e consultados por nós, estudos que evidenciassem a colaboração como ferramenta para a melhoria da prática pedagógica de professores de Inglês para crianças, como o que propomos.

Assim, diante disso, esta pesquisa busca investigar os efeitos da colaboração na prática docente de professores de Inglês para crianças e ainda discutir como as crenças desses professores podem influenciar a sua prática em sala de aula.

Fundamentação teórica e metodologia

Este estudo foi fundamentado na teoria sociocultural (FIGUEIREDO, 2003, 2018, 2019, 2022; LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 1998; VYGOTSKY, 1998, 2000, 2004), elaborada por Vygotsky e seus colaboradores, em estudos que tratam da oferta do ensino de Inglês nos anos iniciais de escolarização (CHAGURI; TONELLI, 2019; COLOMBO; CONSOLO, 2016; LIMA; BORGHI; NETO, 2019; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2013; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017) e ainda em estudos sobre as crenças (BARCELOS, 1995, 2004, 2006; BORG, 2003, 2019; GARDNER, 1988; LATIF; WASIM, 2022; MARTINS, 2019; NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2022; PAJARES, 1992; RILEY, 1989; WIEDUWILT; LEHRL; ANDERS, 2021).

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso de cunho qualitativo (ESTEBAN, 2010; JOHNSON, 1995; NUNAN, 1992b; YIN, 2005), pois investigamos um grupo de quatro professores de Inglês para crianças, atuantes no contexto público de ensino de Goiânia, durante o ano letivo de 2019 e, em 2021, após flexibilizações do contexto pandêmico que estamos vivenciando. O foco do nosso estudo foram as crenças e a colaboração entre os docentes no processo de elaboração de planejamento, tarefas a serem aplicadas às crianças e avaliação da aprendizagem e as crenças desses profissionais em relação ao ensino de Língua Inglesa para crianças.

Para a geração de dados, utilizamos questionários, entrevistas, observação de aulas com a escritura de notas de campo, narrativas e gravações em áudio e vídeo das sessões colaborativas das quais os professores participaram.

Objetivos

Defendo a tese, neste trabalho, de que as práticas colaborativas e as crenças dos professores são influentes marcadores de mudança em suas práticas em sala de aula e têm efeitos significativos na aprendizagem da criança. Assim, o objetivo geral desta tese é investigar as práticas colaborativas e as crenças na atuação do professor de Inglês para crianças.

Os objetivos específicos são:

- Investigar as crenças dos professores participantes do estudo acerca do ensino de Inglês para crianças;
- Examinar as perspectivas teórico/metodológicas que perpassam a prática dos professores de Inglês para crianças;
- Discutir as estratégias mediadoras utilizadas durante as sessões colaborativas de planejamento, elaboração de tarefas e avaliação;
- Elencar as avaliações dos professores em relação às práticas colaborativas.

Perguntas de pesquisa

Para que pudéssemos atingir nossos objetivos, este estudo buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos professores participantes do estudo no que diz respeito ao ensino de Inglês para crianças?
2. Quais perspectivas teórico/metodológicas perpassam a prática dos professores de Inglês para crianças participantes do estudo?
3. Que estratégias mediadoras são utilizadas durante as sessões colaborativas de planejamento, elaboração de tarefas e avaliação?
4. Quais as avaliações dos professores em relação às práticas colaborativas?

Organização da tese

Esta tese foi construída com base nos estudos sobre as perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa, gerando dados a partir dos instrumentos elencados. Destacamos ainda os subsídios teóricos no escopo das crenças, das práticas colaborativas e da formação de professores de Inglês para crianças, para que, em seguida, fossem realizadas a organização, a discussão e a análise dos dados gerados para a elaboração da tese.

Sobre a estrutura textual, esta tese foi organizada em quatro partes. Na primeira parte, propusemos a discussão dos pressupostos teóricos que nos direcionaram durante a realização deste estudo; apresentamos um breve histórico sobre o ensino de LE no país; posteriormente, elucidamos seu desdobramento, tendo como base os documentos norteadores desse ensino. Ainda na primeira parte, discutimos os pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa; os estudos e ações que vêm acontecendo no país sobre o ensino de Inglês para crianças; aspectos importantes para o ensino nesse contexto, como, por exemplo, os saberes necessários para o professor, a avaliação no ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) e as características intrínsecas da criança em seu processo de aprendizagem. Finalizamos o capítulo com a discussão de estudos sobre as crenças de se ensinar LE e damos foco às crenças de ensinar LE para crianças.

Na segunda parte, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados para o estudo, a escolha do método de pesquisa, o contexto em que ela ocorreu e os instrumentos usados para a geração e posterior análise dos dados. Apresentamos ainda os procedimentos para a análise dos dados.

A terceira parte da tese traz os resultados obtidos e analisados. Assim, apresentamos as crenças dos professores em relação à sua atuação no processo de ensino e aprendizagem de LIC e de que forma tais crenças influenciam o seu fazer pedagógico, bem como a prática dos profissionais durante as sessões colaborativas. Por fim, elucidamos as avaliações dos professores sobre os efeitos da colaboração advindos das sessões colaborativas em sua prática docente.

Na última parte da tese, retomamos as nossas perguntas de pesquisa, apresentamos as limitações do estudo e as implicações que ele traz aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Sugerimos, ainda, futuros estudos para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Concluimos o trabalho com algumas considerações finais da pesquisa.

Este estudo apresenta, também, referências, anexos e apêndices. Vale ressaltar ainda que, para que a leitura do trabalho seja fluida, traduzimos os trechos de textos teóricos que estavam na Língua Inglesa.

Passemos, então, à primeira parte da tese em que discutimos os construtos teóricos que deram base ao nosso trabalho.



Ilustração: Luana Chinaglia

As turmas são grandes. Então, eu acredito que pedindo para repetir parece que estou falando com cada um. Aí, eu vou repetindo até alcançar a todos, até que todos me deem uma resposta, uma resposta positiva ou não. Então, acho que é isso, mais em busca de uma resposta do aluno, uma resposta positiva, que ele tenha aprendido. Então, é assim, quando eu estou repetindo, parece que estou falando com um, com outro, porque se eu parar para falar individualmente nas turmas grandes e como eles são pequenos, eu perco o controle da turma. Então, como são turmas grandes, eu tenho que criar tarefas em que o grupo inteiro esteja sempre participando, para que não tenha ninguém sem que eu saiba o que está acontecendo.

Professora Karen (entrevista após a observação de aulas)

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

IXANDO ÂNCORAS

O primeiro capítulo desta tese discute os pressupostos teóricos que nos direcionaram na realização deste estudo e está dividido em cinco partes. Na primeira, fazemos um breve histórico do ensino de LE no país e, subsequente a isso, o seu desdobramento por meio dos documentos oficiais que normatizam este ensino. Na segunda parte, elucidamos o papel dos cursos de Letras na formação de professores e discutimos aspectos importantes relacionados à aprendizagem de LE pela criança. Na terceira parte, apresentamos os saberes necessários para o professor de LE para crianças e, na quarta parte, contextualizamos a teoria sociocultural e construtos essenciais desta teoria, como a interação e a aprendizagem colaborativa de línguas. Por fim, na quinta parte, discutimos as crenças, sobretudo as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE para crianças.

1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

Com o intuito de melhor compreender os documentos norteadores do ensino de LE das escolas de Educação Básica no Brasil, apresentamos um breve histórico sobre o tema.

No Brasil, o ensino de LE tem o ano de 1855 como marco inicial e, a partir desse início, vários documentos discutem e apresentam as bases que direcionaram o ensino de LE nas escolas regulares de todo o país. Leffa (1999), Oliveira (2015), Oliveira e Lago (2020), Paiva (2003) e Quevedo-Camargo e Silva (2017) fazem um panorama do ensino de LE no Brasil e discutem a sua inserção no contexto educacional desde o Império, perpassando fases importantes da história como a Primeira República, a Reforma de 1930 e a Reforma Capanema.

Em relação ao ensino de línguas no Brasil Colônia, constata-se, de acordo com Leffa (1999) e Oliveira (2015), que ele era destinado à formação de sacerdotes e marcado pela pedagogia jesuíta. Assim, a metodologia utilizada visava à repetição e à imitação das línguas latina e portuguesa e, conforme afirma Oliveira (2015, p. 29), tinha “como suporte a representação escrita para estudos de cunho filológico”.

Por outro lado, no período do Império, os autores mencionam que o ensino de LE tinha uma posição de prestígio na educação brasileira e, assim, era marcado pelo Método Gramática e Tradução⁴. Nesse período, o latim, o grego, o francês, o inglês e o alemão eram de cunho obrigatório, e o italiano, como exceção, tinha caráter facultativo em todas as etapas de ensino no Colégio Pedro II. No período da República, o ensino de LE perdeu prestígio, e o inglês e o alemão foram retirados do currículo obrigatório, como também o estudo de literaturas de LE. De acordo com Oliveira (2015, p. 30),

a reforma de 1890 do Ministro Benjamin Constant tirou seu prestígio [das línguas estrangeiras] em função de seu teor enciclopédico, por exemplo, o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, como também o estudo das literaturas estrangeiras. Mais tarde, o decreto de nº 1.041 de 1892 devolve a importância às línguas estrangeiras com a retomada dos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. A reforma de 1901 do Ministro Eptácio Pessoa altera a oferta das línguas em função da redução de anos de formação no Colégio D. Pedro II para 06 (seis) anos. Em decorrência, o inglês e o alemão retomam seu espaço no currículo, dessa vez, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais comunicativo. Mais uma reforma aconteceu em 1911 com o Ministro Rivadávia Correa. As línguas vivas e as clássicas retomam seus estudos literários. Essa reforma traz também orientações acerca da metodologia a ser empregada no ensino de línguas com fins comunicativos.

Ambos os períodos supracitados tinham a metodologia tradicional como foco no ensino de LE. Segundo Oliveira (2015, p. 31), um dos objetivos centrais do Método Gramática e Tradução era “tornar o aluno capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira estudada, como também fazê-lo traduzir tanto da língua estrangeira para a língua materna quanto o inverso”. Ainda para a autora, este método era eficaz para a formação de bons tradutores da linguagem literária. O Método Gramática e Tradução, conforme afirma Oliveira (2015), passou a ser uma metodologia de ensino padronizada para o ensino de línguas no início do século XIX. De acordo com a autora, por meio desse método, a gramática era enfatizada de

⁴ O Método Gramática e Tradução se baseia no ensino de línguas pela tradução e versão de textos literários, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 2001; MARTINEZ, 2009; OLIVEIRA, 2014).

maneira explícita, o que implica dizer que essas regras eram transmitidas para os alunos “antes de se ter conhecimento das situações para suas aplicações práticas” (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

Outra reforma ocorrida, e a qual pontuamos aqui, refere-se à criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde, concretizado pelo governo de Getúlio Vargas. A origem do ministério visava à difusão do ensino público em meio a mudanças políticas e econômicas e foi assumido pelo professor Francisco Campos. Assim, várias medidas foram essenciais nesse período, como, por exemplo, a instituição do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário.

Por sua vez, a Reforma Capanema, conduzida pelo ministro Gustavo Capanema, deu continuidade a projetos implementados pelo professor Francisco Campos, tais como a reforma do ensino secundário (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Segundo esses autores, “na educação secundária que o Ministro Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura” (Ibidem, s.p.), pois, no ensino secundário, começaram a emergir problemas com a grande imigração estrangeira na época. Nesse período, o ensino de LE era pautado por métodos de ensino como o da Gramática e Tradução porque o foco do ensino era a leitura de textos literários escritos nas línguas estudadas. Dessa forma, as listas de palavras e a tradução, premissas desse método, eram utilizadas na condução das aulas (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2017; LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS; RODGERS, 2001).

De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007), as LE eram assim distribuídas nas escolas:

Quadro 1: Organização do ensino de LE

	Língua Estrangeira	Período de ensino
Ginásio ⁵	De cunho obrigatório Latim Francês Inglês	Quatro anos Quatro anos Três anos
Colegial	De cunho obrigatório Francês Inglês Espanhol	Um ano Dois anos Dois anos

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base em Machado, Campos e Saunders (2007) e Quevedo-Camargo e Silva (2017).

Notamos, no quadro 1, que a organização do ensino de LE no Brasil se pautava pelo ensino de várias línguas e tinha o caráter obrigatório no Ginásio e no Colegial. No entanto, com

⁵ O Ginásio correspondia ao período da 5ª a 8ª séries dos anos finais do Ensino Fundamental e o Colegial correspondia ao que hoje chamamos de Ensino Médio.

o passar do tempo e com a promulgação de outros documentos oficiais que apresentaram as normativas para o ensino de LE no Brasil, o número de LE distintas foi reduzido, e a obrigatoriedade do seu ensino foi retirada, conforme discutimos na seção seguinte.

1.1.1 A legislação normatizadora do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

O ensino de LE no contexto da Educação Básica é normatizado por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017b), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a). De acordo com esses documentos, a inserção do Inglês como LE é oferecida a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Após a Reforma de Capanema, que matinha prestígio no ensino de LE, foi promulgada a primeira versão da LDB, ocorrida no ano de 1961. Nesse documento, em contrapartida, o ensino de LE passou a ser optativo no Ensino Médio, e designava aos estados a escolha pela inserção de uma LE no currículo. De acordo com o documento, o foco no ensino deveria ser dado à Língua Portuguesa e, com isso, caberia aos estados escolher as disciplinas que passariam a ser optativas, podendo, inclusive, ser a LE. Vejamos o que dizem os artigos 35 e 40 da LDB de 1961.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso (BRASIL, 1961, p. 5-6).

Conforme se pode observar, a LDB ignora o ensino de uma LE como sendo importante para o processo de aprendizagem do indivíduo, dando vazão somente ao ensino de disciplinas como a Língua Portuguesa, tida como essencial ao desenvolvimento do aluno, por exemplo.

Na promulgação da LDB de 1971 (BRASIL, 1971), novamente o ensino de LE era de caráter opcional, ficando a cargo do Estado essa escolha. O documento pontua outros conhecimentos de caráter obrigatório, como, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde e, de maneira facultativa, Ensino Religioso. Assim, ambas as versões da LDB viam a LE como uma disciplina que não era importante para a formação do cidadão, visto que não era incluída nos conhecimentos obrigatórios como o Português e a Matemática.

Em 2017, foi publicada uma nova versão do texto, originalmente publicado em 1996 da LDB (2017b⁶), e nela o ensino de LE passou a ter caráter obrigatório. De acordo com o documento, esse ensino deverá ocorrer a partir da quinta série do Ensino Fundamental, que hoje corresponde ao 6º ano, e no Ensino Médio, sendo ofertado o Inglês. Além da obrigatoriedade do ensino de Inglês, a LDB ainda acrescenta que poderá ser ofertada uma outra LE nas escolas, porém, a critério e dentro das possibilidades de cada uma das instituições de ensino.

A partir da obrigatoriedade sugerida pela LDB do ensino de Inglês nas escolas da Educação Básica, surgiram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que normatizam os conteúdos a serem trabalhados nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental, e também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000, que normatizam os conteúdos para o Ensino Médio, além das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).

Em contrapartida, os PCN recaem no foco do ensino de Inglês para as habilidades de leitura, levando em conta que os alunos terão poucas oportunidades para utilizar a língua em situações reais. Vale mencionar que o documento ressalta que as outras habilidades não ficam deslocadas, porém, novamente fica a critério de cada instituição definir as condições para o bom desenvolvimento e o trabalho com essas habilidades. Apesar das reformas aqui discutidas e das versões em que a LDB se desdobrou, o ensino de LE fica condicionado somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estando, assim, fora dos currículos das séries iniciais do Ensino Fundamental e carecendo de políticas para a sua inserção na primeira etapa de escolarização.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é enfatizado, também, o ensino de LE somente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No documento (BRASIL, 2017a), a área de Linguagens dá enfoque ao ensino de LE (Inglês) somente nos anos

⁶ Lei nº 9.394, publicada no ano de 1996.

finais do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar aos alunos se engajarem nas diversas práticas de linguagem e que esse engajamento permita-lhes a ampliação de “suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 63).

De acordo com o documento, os anos iniciais do Ensino Fundamental, escopo deste trabalho, são direcionados para a alfabetização da criança sem ao menos mencionar a possibilidade de ensino de uma LE para crianças. Segundo o documento, os componentes curriculares devem considerar diversas práticas tradicionais e contemporâneas que estejam relacionadas ao contexto cultural infantil. Assim, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), aprender a ler e a escrever oportunizará aos estudantes a construção de conhecimentos, no intuito de participar mais efetiva e socioculturalmente nas diversas práticas letradas, de modo a enfatizar o processo de alfabetização desses aprendizes. No entanto, conforme mencionado anteriormente, a inclusão da LE só se dará a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dada a crescente inserção do ensino de Inglês na etapa inicial de escolarização, alguns estados e municípios vêm elaborando suas próprias diretrizes para o ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como, por exemplo, Goiás (GOIÁS, 2019).

Com base na legislação que normatiza o ensino de LE na Educação Básica, a formação do professor percorrerá esses moldes, dando foco, então, à formação do profissional para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desse modo, o ensino de Inglês nas séries iniciais direciona o docente a uma possível formação continuada, ao passo que, na universidade, a formação do profissional da área de Letras não consegue perpassar todos os contextos em que o professor irá atuar, como o ensino de Inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção, discutimos aspectos pertinentes à formação dos profissionais da área de Letras que atuarão como professores de Inglês nas escolas de Educação Básica.

1.1.2 Os cursos de Letras e a formação de professores de Língua Inglesa

Pautados pelos documentos norteadores do ensino de LE no Brasil, os cursos de Letras dão vazão à formação docente para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e também no Ensino Médio. Mesmo não sendo contemplado pelos cursos de licenciatura em Letras, o ensino de Inglês para crianças é uma realidade vivida pelos profissionais da área, apesar de os documentos oficiais que norteiam o ensino de Inglês, tanto

na rede pública quanto na rede privada, não preverem a inserção de uma LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos de Letras⁷, sejam eles *Letras: Inglês*, *Letras: Português/Inglês* ou *Letras: Português/Inglês e suas respectivas literaturas*, direcionam a formação do docente, com foco na linguística, na LE e nas literaturas, para a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, corroborando as normativas dos documentos oficiais que regem o ensino na Educação Básica. Ainda, esses cursos não oferecem, ao profissional que está se formando, disciplinas voltadas ao público infantil, carecendo, pois, de metodologias de ensino para crianças.

Em contrapartida, o curso de Pedagogia oferece formação aos profissionais que irão trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, mas não oferece formação para que o professor atue no ensino de LE. Assim, a formação desse profissional terá como foco o processo de alfabetização dos alunos, sem levar em consideração disciplinas que lhes serão oferecidas, como, por exemplo, o Inglês. De maneira geral, essas disciplinas são ofertadas de forma optativa nas grades curriculares dos cursos superiores.

Desse modo, o profissional formado nos cursos de Letras não possui preparação para lecionar LE para crianças, embora assuma esse papel. Assim, o professor ensina nesta etapa do Ensino Fundamental tendo como bagagem suas experiências anteriores, conforme sugere Félix (1999). Para o autor, os professores, “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino” (FÉLIX, 1999, p. 94). Ainda nesse sentido, Carreira, Proença e Sousa (2011, p. 69) sugerem que, em ações formativas, é importante considerar “o saber, os anseios, os desejos, os valores e as experiências dos educadores”.

Concomitante a isso, entendemos, então, que os profissionais que estão sendo formados nas universidades vão construir sua prática levando em consideração determinada abordagem que adquiriu em seu processo de formação. Conforme afirma Almeida Filho (1999, p. 16),

[t]odo professor de LE (ou de outras disciplinas, com os devidos ajustes) constrói um ensino com pelo menos quatro dimensões (as de planejar cursos, escolher ou fazer materiais, criar experiências com a nova língua, e avaliar o desempenho do programa e dos alunos), todas elas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem de ensino que vão construindo.

⁷ Versões de grades curriculares de Cursos de Letras de universidades do estado de Goiás (estadual, federal e privada) podem ser conferidas nos Anexos de A a E.

No quadro 2, apresentamos as disciplinas voltadas para o ensino de Língua Inglesa de duas universidades públicas e de três universidades privadas do estado de Goiás, distribuídas em diversas cidades do estado. Cabe ressaltar que realizamos a pesquisa nos sítios das universidades no primeiro semestre de 2019, e as matrizes curriculares disponibilizadas correspondem às vigentes no período consultado.

Quadro 2: Disciplinas voltadas para o ensino de Inglês, ministradas em universidades goianas.

Disciplinas específicas voltadas para o ensino de Inglês no contexto de Ensino Fundamental e Ensino Médio	C.H. Aproximada
Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII	60H
Laboratório de Prática Oral de Língua Inglesa	30H
Abordagens e Metodologias para o Ensino de LE	60H
Práticas de Ensino de Língua Inglesa	30H
Didática Específica da Língua Inglesa e suas Literaturas	90H
Disciplinas específicas voltadas para o ensino de Inglês em outros contextos	C.H. Aproximada
Literaturas de Língua Inglesa	120H
Fonologia do Inglês Norte-Americano	60H
Linguística Aplicada	60H
Produção de Textos em Língua Inglesa	60H
Interculturalidade no Ensino de Língua Estrangeira	60H
Ensino de Línguas e TIC	60H
Tradução em Língua Inglesa	60H
Ensino de Inglês para Crianças ⁸	60H
Literatura Norte-Americana	64H
Inglês Instrumental	64H
Metodologia do Trabalho Científico – Línguas Estrangeiras	64H
Literatura Infantil e Juvenil de Língua Inglesa	64H

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nas Matrizes Curriculares dos cursos de Letras.

Podemos compreender, analisando o quadro 2, que o ensino de Inglês é foco nos cursos de Letras, bem como o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a maioria dos cursos oferece a habilitação em dupla licenciatura. Notamos, também, a carência de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de metodologias para o ensino de Inglês para crianças. Cabe ressaltar ainda que as matrizes curriculares dos cursos de Letras aqui mencionados propõem o Estágio Supervisionado dividido em duas etapas, a saber: a) Ensino Fundamental – Anos Finais e b) Ensino Médio.

Corroborando o que está sendo discutido, Barcelos (1999) apresentou resultados de uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar a cultura de aprender Inglês de um grupo de formandos em Letras de uma universidade pública do país. No estudo, a autora pontua, como

⁸ Dentre as Matrizes Curriculares dos cursos de Letras consultadas, somente o Campus Universitário de Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás, possui na matriz do curso de Letras, como optativa, a disciplina “Ensino de Inglês para Crianças”.

resultado, que os professores de Inglês veem a sua formação como importante, pois, segundo eles, precisam aprender e saber a estrutura da língua, assim como se sentem responsáveis pela aprendizagem do aluno. Ainda, para a autora, os professores veem a necessidade de uma aprendizagem rápida e eficaz.

Nesse sentido, podemos inferir, ao analisarmos o quadro 2, que o ensino da Língua Inglesa, visando ao desenvolvimento das habilidades da língua, consideradas importantes para os professores, estão presentes nos cursos de formação docente. Em contrapartida, o ensino da língua em outros contextos que também são necessários para o processo formativo dos educadores é essencial para o seu trabalho na realidade da sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos estudos que tratam das características importantes da criança como aprendiz de uma LE.

1.2 A criança e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Há uma significativa discussão sobre a idade ideal em que a criança aprende de maneira eficaz uma LE sob a perspectiva de vários teóricos, como Assis-Peterson e Gonçalves (2001), Kawachi-Furlan e Rosa (2020), McLaughlin (1992), Merlo (2019), Muñoz (2014), Rajagopalan (2009), Singleton e Pfenninger (2019). Porém, não nos atentaremos a essa discussão nesta tese, pois entendemos, de acordo com Muñoz (2014), que a aprendizagem da criança vai depender não da idade em que ela começa a estudar a língua, mas da qualidade e tempo de exposição a ela.

Harmer (2015) classifica as características da criança como aprendiz em duas etapas, sendo a primeira das crianças pequenas, isto é, a partir dos cinco anos de idade, e a de crianças mais velhas, a partir dos dez anos. Para o autor, as crianças pequenas são entusiasmadas com a aprendizagem e aprendem melhor quando as tarefas envolvem jogos e são divertidas. Neste grupo, as crianças usam tudo que é físico, ou seja, tudo aquilo que elas podem ver, fazer, ouvir e tocar. Por outro lado, as crianças do segundo grupo veem sentido no mundo adulto que está em sua volta, como também têm ciência do que gostam ou não gostam. Podem, ainda, tomar decisões em relação à sua própria aprendizagem e conseguem entender conceitos abstratos.

Conforme esclarece Santos (2009, p. 33), as comparações entre aprendizagem de uma LE e da língua materna são importantes e inevitáveis, principalmente quando se trata da aprendizagem da criança. Para a autora, isso ocorre porque as crianças, ao aprenderem uma LE, encontram-se ainda em processo de aprendizagem de sua primeira língua, “caracterizada como

longitudinal, e a maior ou menor proximidade entre os dois processos depende da idade em que se encontram”.

Ao aprenderem uma LE, as crianças apresentam características que são peculiares de sua faixa etária e aspectos cognitivos, afetivos, físicos, e que devem ser levados em consideração no momento da aprendizagem (ANDRADE, 2011; CAMERON, 2001; FAJARINA, 2017; PINTER, 2011; SECATTO, 2019). De acordo com Cameron (2001), as características das crianças como aprendizes podem ser diversas. Para a autora, elas

- têm mais entusiasmo para aprender;
- prontificam-se em realizar tarefas mesmo que, de uma forma ou de outra, não tenham entendido como realizá-las;
- buscam agradar o professor e não os colegas;
- são menos desinibidas que os adultos e adolescentes na aprendizagem de uma nova língua;
- tendem a perder o interesse mais facilmente ao realizar tarefas.

Vista esta última característica da criança como aprendiz de LE, de perderem rápido o interesse, Cameron (2001) pontua que os aprendizes apresentam dificuldades em se manter motivados ou em realizar tarefas em que encontrem dificuldades. Consoante a isso, Figueira (2019) aponta que as crianças ainda apresentam duas outras características que são favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, a extroversão e a capacidade de correr riscos. Nesse sentido, para a autora, “o professor precisa entender as especificidades de LEC⁹, conhecer as características da faixa etária com a qual ele trabalha e principalmente cuidar da afetividade na sala de aula” (FIGUEIRA, 2019, p. 120).

Os fatores afetivos são aspectos importantes para o ensino de línguas e devem ser considerados pelos professores, uma vez que podem influenciar a aprendizagem (ANDRÉS, 1999; FIGUEIREDO; LAGO, 2018; ORLANDO; LEITE, 2020; SWAIN, 2013). Um desses fatores refere-se à motivação que, segundo Brown (1994, p. 152), é uma “direção interior, um impulso, uma emoção ou desejo que move alguém para uma ação particular”. Ainda de acordo com Brown (1994), a motivação pode ser de dois tipos: a motivação extrínseca, ou seja, que ocorre quando o aluno realiza uma tarefa esperando alguma recompensa; e a motivação intrínseca, em que o aluno se sente competente e determinado ao realizar uma tarefa.

⁹ Língua Estrangeira para Crianças (FIGUEIRA, 2019).

Concordamos, então, com Brown (1994), quando afirmam que a motivação é um dos aspectos que vão direcionar o aluno a realizar alguma tarefa.

No contexto de ensino de LE, vários pesquisadores abordam a motivação em seus estudos e mostram que, quando um aluno está motivado em participar das aulas, procura meios para ampliar seu conhecimento e se envolver no processo de ensino e aprendizagem (BROWN, 1994; COSTA; NETO, 2020; DALACORTE, 1999; NUNAN, 1999; NUNES, 2020; SANTOS, 2021).

Halliwell (1992) discute também as características da criança aprendendo uma LE. Conforme afirma a autora, ao chegar à escola, o jovem aprendiz já tem formadas algumas habilidades que o auxiliarão no processo de aprendizagem de uma nova língua. Assim, a autora evidencia que as crianças possuem uma boa imaginação e têm habilidade para usar a língua de maneira criativa. Para a autora, as crianças já sabem interpretar significados sem necessariamente entender individualmente cada palavra e, acima de tudo, têm prazer ao fazer uso da língua que estão aprendendo.

Ao se pensar na elaboração das tarefas para as crianças, Brown (1994) sugere que essas lidem com o “aqui e agora”, devendo então ser realizadas com objetivo de capturar o interesse imediato delas. O autor ainda afirma que a variação é importante ao se pensar as tarefas para jovens aprendizes, pois, desse modo, o interesse deles se manterá durante a aula. Segundo Brown (1994), as crianças tendem a ter baixa atenção e isso se baseia no que elas estão centradas ou não. De acordo com o autor, elas podem ficar extremamente focadas e passar um grande período de tempo assistindo, por exemplo, a seus desenhos favoritos na televisão. Por outro lado, podem se dispersar facilmente durante as aulas de línguas caso as tarefas aplicadas não lhes chamem atenção e não as deixem motivadas.

Corroborando ao que sugere de Brown (1994), Luz (2003) esclarece que a variação de tarefas a serem realizadas em sala de aula é uma necessidade. No entanto, mesmo com “a variação dentro de uma aula, a rotina num curso é também importante para as crianças” (Ibidem, p. 48), ou seja, elas veem importância em notar regras. Dessa forma, conforme afirma a autora, a repetição de tarefas que envolvem músicas, histórias, entre outras, é indicada para crianças, indo ao encontro dos apontamentos de vários outros autores que também sugerem esses tipos de tarefas em sala de aula de LE para crianças (BIALETZKI; BASSO, 2021; DOMINGUES; GIBK, 2013; HALLIWELL, 1992; KLIMOVA, 2012; LINSE; NUNAN, 2005; SCAFFARO, 2019; SCHEIFER, 2011; SILVA; FREITAS, 2013; VALE; FEUNTEUN, 1995).

Nesse mesmo viés, Phillips (1993) afirma que, para o trabalho com as crianças, é considerável que se utilizem tarefas que envolvam jogos e músicas, ações (atividades de

Resposta Física Total¹⁰), pinturas, histórias, atividades orais simples e trabalhadas de forma repetitiva.

Levando em consideração as características das crianças como aprendizes, Harmer (2015) sugere também características para um bom professor que atuará com essas crianças. Para o autor, os professores precisam ter uma gama de experiências de aprendizagem “as quais encorajem os seus alunos para conseguir informações de variadas fontes¹¹” (Ibidem, p. 82). Também é viável que se planeje “uma série de atividades para um determinado período de tempo e deve ser flexível o suficiente para passar para o próximo exercício quando os alunos ficarem entediados¹²” (Idem).

As tarefas lúdicas são de extrema valia para o ensino de Inglês para crianças, uma vez que proporcionam momentos de aprendizagem que tenham relação com a vida delas. Vários autores na área da LA defendem essa perspectiva de ensino em seus trabalhos, como, por exemplo, Araújo (2016), Drem (2022), Finardi (2004), Oliveira (2009), e relacionados ao ensino de Inglês para crianças os estudos de Abe (2016), Coutinho (2017), Fernandes (2017), Gattolin, Moreira e Santos (2023), Patrício e Marianelli (2020), Pereira e Tonelli (2017), Miranda-Zinni (2013), Tambosi (2006), entre outros. Dessa forma, cabe a nós, professores, em consonância com os apontamentos de Silva, Rocha e Tonelli (2010, p. 51), “descobrir formas singulares de caminhar, como também de quebrar barreiras e paradigmas, a fim de trilharmos novos caminhos” no que diz respeito ao modo como trabalhamos LE com as crianças.

Nessa mesma linha, estão os apontamentos de Vale e Feunteun (1995) que afirmam que a variedade de tarefas aplicadas às crianças é fundamental para a sua aprendizagem. Porém, conforme nos adverte Luz (2003, p. 69), essa variedade de tarefas pode ser vista como algo negativo, ou seja, vistas como tarefas de diversão, ou “como um bônus ou a etapa final de uma lição¹³”. Em relação ao gerenciamento dos alunos em sala de aula, Vale e Feunteun (1995, p. 99) sugerem que “o professor observe as necessidades de aprendizagem das crianças e garanta que essas necessidades sejam colocadas em primeiro lugar¹⁴”, sugestão também apresentada por Andrade (2011) e Cameron (2001).

¹⁰ A Resposta Física Total é uma abordagem em que a aprendizagem da língua se dá por meio de comandos vindos do professor em que o aluno tem de responder por meio de ações e não por meio de respostas orais (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2017; LARSEN-FREEMAN, 2001; MARTINEZ, 2009; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001).

¹¹ Tradução nossa de “which encourage their students to get information from a variety of sources”.

¹² Tradução nossa de “a range of activities for a given time period, and should be flexible enough to move on to the next exercise when they see their students getting bored”.

¹³ Tradução nossa de “as a bonus or a final stage to a lesson”.

¹⁴ Tradução nossa de “the teacher to look at the learning needs of children, and to make sure these needs are put first”.

Phillips (1993) apresenta várias características que devem ser levadas em conta ao se elaborarem tarefas que serão propostas para a criança. De acordo com o autor, elas precisam ser simplificadas o suficiente para que a criança entenda o que se deve fazer e o que o professor espera dela. O autor pontua que as tarefas precisam estar dentro das possibilidades de realização da criança, ou seja, têm de ser realizadas pelos alunos e, ao mesmo tempo, ser estimulantes o bastante para que eles se sintam à vontade com o seu empenho, de acordo também com o que advoga Brown (1994). Ademais, Phillips (1993) complementa que as tarefas devem ter o foco na oralidade e que esse tipo de tarefa precisa tomar uma boa parte do tempo da aula, e que as que envolve a escrita devem ser usadas com moderação quando se trata de crianças, pois, nesta etapa, elas ainda não estão familiarizadas com os mecanismos de escrita nem mesmo em sua língua materna.

Ainda de acordo com a literatura da área do ensino de Inglês para crianças, podemos elucidar várias possibilidades de elaboração de tarefas para serem aplicadas aos pequenos aprendizes em diversas perspectivas, como, por exemplo, o ensino crítico de Inglês por meio de discussões de cunho social como o preconceito, *bullying*, diferentes tipos de família, diferenças e diversidades, entre outras (AGRA; IFA, 2017; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2022; CAVATTI; KAWACHI-FURLAN, 2022; GRAVES, 2000; HOELZLE, 2021; KWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; MIRANDA, 2021; PIRES; KAWACHI-FURLAN; PIRES, 2020; SECATTO, 2020), a utilização de contação de histórias e dos gêneros textuais, como, por exemplo, a história infantil (BOUSE; SANTOS, 2017; GALVÃO; ASSIS; LIMA, 2020; MAGIOLO; TONELLI, 2020; RAO; TONELLI, 2022; SCAFFARO, 2019; TONELLI, 2005; TONELLI; CORDEIRO, 2014), aspectos culturais (CORBETT, 2003; CRUZ, 2004; FIGUEREDO, 2007; MOTTA-ROTH, 2006; RODRIGUES, 2013; TELETIN, 2014), elaboração e adaptação de material didático para crianças (GIESTA, 2007; MALTA, 2019; SELBACH, 2014; SUZUMURA, 2016; ZANOTELLI; KAWACHI-FURLAN, 2020) e referentes a mudanças e adaptações a novos contextos como o de pandemia que vivenciamos recentemente (CASTRO, 2020; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021a, 2021b; SILVA; GARCIA, 2020; RORRATO, 2022).

Um outro aspecto importante a ser considerado na elaboração de tarefas para crianças é o uso de recursos visuais, como, por exemplo, as imagens. Menezes, Silva e Faleiros (2012) advogam sobre a importância dos recursos visuais no ensino de Inglês para crianças. Para os autores, pelo fato de as crianças terem o primeiro contato com a língua é importante que o estímulo visual seja trabalhado para que elas possam fazer relação com a imagem e o que

ela representa na associação de vocabulário, por exemplo, corroborando o que sugerem Nation (1990, 2001) e Silva (2023).

De acordo com Wibowo (2009), as figuras no processo de ensino-aprendizagem podem ser eficazes, pois: a) as explicações durante o processo de ensino de vocabulário podem funcionar melhor; b) a mente dos alunos pode ser bem estimulada para a criação de ideias; c) os alunos podem reconhecer um item de vocabulário com o signo que o descreve; d) o ensino pode ser mais atrativo; e) o interesse pelas aulas aumenta; e f) o tédio durante as aulas pode ser evitado.

Richad-Amato (1998) esclarece que os aprendizes de línguas devem ter a oportunidade de brincar com a língua enquanto estão aprendendo. Dessa forma, uma variedade de tarefas pode ser realizada em sala de aula. No quadro 3, apresentamos alguns tipos dessas tarefas.

Quadro 3: Exemplos de tarefas que podem ser usadas no ensino de LIC.

Tipo de tarefa	Descrição
<i>Jazz chants</i> e músicas (LIMA, 2022; RICHARD-AMATO, 1998).	Repetição de frases e estruturas linguísticas junto com músicas.
<i>Warmer</i> ou <i>warm-up</i> (FERNANDES, 2019; RICHART-AMATO, 1998).	Atividades simples e rápidas que podem ser usadas no início das aulas para apresentar, por exemplo, o conteúdo que será trabalhado. Exemplos dessas atividades podem ser: jogo da velha; descrição de imagens; desenhos etc.
Jogo de memória (ARAÚJO, 2016; HADFIELD, 1999).	Os jogos de memória são tarefas que apresentam duas figuras idênticas e que os alunos têm de encontrá-las.
Jogo de tabuleiro (ARAÚJO, 2016; HADFIELD, 1999).	Nos jogos de tabuleiro, os alunos jogam os dados e avançam pelas casas do jogo. Podem, por exemplo, responder a perguntas sobre vocabulário e estruturas linguísticas.
<i>Role Play</i> (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2017; RICHARD-AMATO, 1998; UR, 1996).	Consiste em uma simulação de eventos reais com foco na aprendizagem do indivíduo. Por exemplo, os alunos podem simular que são atendentes e compradores de uma loja para aprender estruturas linguísticas relacionadas à compra e venda.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Além do cuidado no planejamento de aulas e de tarefas adequadas para o trabalho com crianças, é necessário também se pensar em uma forma de avaliação que seja processual e formativa (ANDRADE, 2016; BUENO; TONELLI, 2019; CANAN; PAIVA, 2016; MORAIS; BATISTA, 2020; OLIVEIRA, 2018; PÁDUA, 2016; PÁDUA; AVILA, 2017; PÁDUA; TONELLI, 2019; ROCHA; COSTA; SILVA, 2006; SILVA, 2014; TONELLI; QUEVEDO-CARMARGO, 2019).

Tonelli, Pádua e Ávila (2019) pontuam a necessidade de se pensar a avaliação das crianças aprendendo uma LE que leve em consideração as características da criança, apontamentos corroborados por Moraes e Batista (2020). Para Tonelli, Pádua e Ávila (2019, p. 249), “é preciso considerar também que a criança está em fase de desenvolvimento e, por isto, muitas mudanças (físicas; cognitivas; emocionais) ocorrem em curto espaço de tempo”. Ainda para as autoras, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças que estão aprendendo uma nova língua deve ser feita de forma processual e contínua. No que tange ao processo de avaliação das crianças, as autoras afirmam que

a avaliação deve ser considerada, em especial no contexto de LEC, como um instrumento que dê suporte tanto ao aluno – em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional – quanto ao professor, no que diz respeito, entre outros aspectos, ao redimensionamento de sua prática pedagógica, visando à melhoria da qualidade do ensino (TONELLI; PÁDUA; ÁVILA, 2019, p. 249).

Por fim, em suas conclusões, as autoras complementam que, para que a criança aprenda, ela precisa “tocar e manipular objetos; ouvir e encenar histórias infantis e ações da vida cotidiana, cantar e brincar em diferentes formas e em diferentes contextos” (Ibidem, p. 248). Sendo assim, o professor precisa compreender o que as crianças já conhecem e trazem para a sala de aula e o que podem vir a realizar neste ambiente, o que “pode ser feito de outras maneiras que não somente por meio dos tradicionais testes envolvendo lápis e papel” (Idem).

Discutimos, a seguir, as ações formativas voltadas para o ensino de LIC no país.

1.2.1 O ensino de Inglês para crianças no Brasil

Embora os documentos oficiais que normatizam o ensino de LE na Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1961, 1971, 1996, 1998, 2013, 2017a, 2017b) não contemplem, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o ensino de uma outra língua para as crianças, há um crescimento da inserção do Inglês para o público infantil nas escolas, sejam elas públicas ou privadas (ÁVILA; TONELLI, 2018; BARBOSA, 2017; CHAGURI, 2008; CIRINO; DENARDI, 2019; FREITAS, 2020). Devido à necessidade de se desenvolverem ações formativas para que os profissionais formados nos cursos de Letras tenham conhecimento adequado para atuar também em turmas iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil diante da eminente oferta do ensino de Inglês para esse público, estudos recentes levantam essa discussão.

Na área da LA, vários estudiosos vêm desenvolvendo trabalhos no que tange ao ensino de LE para crianças. Entre esses estudos, há artigos científicos que elucidam a necessidade de mudanças nas grades curriculares dos cursos de Letras no sentido de incluir disciplinas relacionadas ao ensino de Inglês para crianças (AVILA; TONELLI, 2018; CIRINO; DENARDI, 2019; COELHO; FERREIRA; FERREIRA, 2014; FREITAS, 2020; GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2020; PAIXÃO; PORSETTE, 2020; TONELLI; AVILA, 2020; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Há também estudos que apresentam propostas para o ensino de LE para crianças em diversas perspectivas, como, por exemplo, para crianças com necessidades educativas especiais (ARAÚJO; SARAIVA; TIRABOSCHI, 2020; FERNANDEZ; RINALDI, 2009; MARTINS; MISTRELI, 2018; MORENO; TONELLI, 2016), bem como sobre o uso de recursos tecnológicos para o ensino de Inglês para crianças (LIMA; NETO, 2017), entre outros.

Ainda na perspectiva do ensino de Inglês para crianças, há livros, artigos em periódicos e capítulos de livros publicados que discutem a ausência de políticas públicas e de diretrizes para o ensino de Inglês para crianças (CHAGURI; TONELLI, 2013; COLOMBO; CONSOLO, 2016; LIMA; BORGHI; NETO, 2019; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2013; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017). Em algumas universidades brasileiras, foram também desenvolvidas dissertações de mestrado (BORTOLLOTTI, 2020; PAIVA, 2013; PEREIRA, 2016; RINALDI, 2006; ROCHA, 2006; TUTIDA, 2016) e teses de doutorado (BROSSI, 2022; LIMA, 2019; SANTOS, 2009; SCHWEIKART, 2016; TANACA, 2017), entre outros. No entanto, a formação de professores de LIC em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa, pautada pelos estudos sociointeracionistas e com base nas crenças, como a que apresentamos aqui, é pouco difundida entre as pesquisas consultadas.

No país, várias universidades privadas, estaduais e federais ofertam o curso de Letras nas suas várias habilidades, sejam elas Português, Inglês, Espanhol, Francês ou duplas licenciaturas, como Português/Inglês, Português/Espanhol etc. No entanto, a formação para os profissionais nesses cursos corrobora os documentos oficiais que normatizam o ensino de Inglês somente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como nosso estudo está centrado nas universidades do estado de Goiás que ofertam os cursos de Letras e também disciplinas voltadas para o ensino de Inglês para crianças, escolhemos por especificar esta região. No estado de Goiás¹⁵, há 1 universidade estadual (subdividida em 14 *campi* que

¹⁵ Elaboramos uma lista somente das Instituições de Ensino Superior (estaduais, federais e privadas) que dispunham, em seus respectivos sítios, as Matrizes Curriculares dos cursos de Letras: Inglês e/ou Letras:

oferecem o curso de Letras), 3 universidades federais e 11 instituições privadas com a oferta do curso de Letras.

Considerando então estas instituições (e os seus *campi*), somente uma delas oferta uma disciplina voltada para a formação do professor que vai atuar com o público infantil. Esse fato corrobora os apontamentos de Avila e Tonelli (2018) e de Santos (2011), de que as universidades direcionam a preparação do docente para a atuação nos contextos de ensino firmados pelos documentos oficiais, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Consequentemente, ao trabalhar com as crianças, os professores acabam por direcionar o ensino recorrendo “a práticas referentes ao ensino com outras faixas etárias, acompanhamento irrefletido do livro didático, incorporação de experiências de outros docentes” (MORENO; TONELLI, 2016, p. 92), entre outros aspectos.

Em Goiás, as ações voltadas para o ensino de Inglês para crianças nos cursos de Letras se iniciaram na Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Inhumas¹⁶. Segundo nossa pesquisa nas grades curriculares, somente esta Unidade Universitária dispõe a disciplina “Ensino de Inglês para Crianças”. Essa disciplina, segundo esclarecem Brossi e Silva (2018, p. 230), foi ofertada como Núcleo Livre “no intuito de buscar complementar as bases teóricas e pedagógicas, ainda que insuficientemente, desse professor de LIC em formação”.

Na referida unidade acadêmica, outras ações voltadas para o ensino de LIC ocorreram e ainda ocorrem. Nos anos de 2015, 2016 e 2017, foi oferecido o curso de extensão “Formação Docente: Ensino de LIC”, uma ação de extensão que teve a participação da professora Dra. Giuliana Castro Brossi, docente da Unidade de Inhumas, e teve carga horária de 50 horas. De acordo com Brossi e Silva (2018, p. 227), “[t]al ação atende professores em formação inicial e continuada que se interessem pela área”.

Cabe mencionar que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Unidade de Inhumas passou por adequações e, a partir disso, a formação dos profissionais visou ao estágio supervisionado de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma parceria com a rede municipal de ensino de Inhumas, e com a colaboração de professores efetivos de LIC do referido município. Ainda se faz importante ressaltar que o Centro de Línguas da Unidade de Inhumas oferece o curso de Inglês para crianças da comunidade. De acordo com Brossi e Silva (2018, p. 227), o curso de Inglês para o público infantil

Português/Inglês vigentes. As universidades e os *links* com as referidas Matrizes Curriculares podem ser conferidos no Apêndice G.

¹⁶ As informações aqui dispostas foram gentilmente cedidas pela professora Giuliana Castro Brossi, professora da Unidade de Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás, e docente da disciplina “Ensino de Inglês para Crianças”, ministrada na Instituição.

visa atender crianças de 7 a 10 anos. Tal modalidade de ensino teve início em 2016, sendo desenvolvido como projeto de Iniciação Científica por uma bolsista pós-graduanda do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem, Cultura e Ensino, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Além da oferta gratuita de ensino de LIC, o curso disponibiliza a turma para observação e prática de ensino de LIC. O curso atende cerca de vinte crianças da comunidade, oferecendo semanalmente uma hora e meia de aulas contextualizadas e embasadas em pressupostos teóricos transdisciplinares e de formação da cidadania que norteiam o ensino de Inglês para as crianças. (Grifo das autoras).

A Unidade Universitária de Inhumas preza pelo fato de a comunidade em que está inserida ter mostrado a necessidade de ensino de Inglês para crianças e, assim, buscou suprir essa lacuna. Conforme salientam Brossi, Silva e Freitas (2019, p. 18),

[n]o que se refere à função de desenvolvimento social da educação e da universidade, houve esforços para implementar e instalar novas atividades para reforçar o programa de formação de professores. Eles têm sido empregados por meio de propostas de extensão, com o objetivo de minimizar o déficit na formação inicial de professores, em parceria entre o Centro de Línguas Estrangeiras da UEG, coordenador de extensão, formadores de professores, comunidade de professores de *inglês para jovens aprendizes* e futuros professores¹⁷. (Grifo nosso).

Alinha-se a esse pensamento a concepção de formação de professores que Martins (2010, p. 14) apresenta, de que a formação de qualquer profissional, em específico a formação docente, é “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Adicionalmente, Martins (2010, p. 14) menciona que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”. Assim, dada a difusão cada vez maior do ensino de LIC, a formação docente para esse contexto social precisa acontecer de maneira efetiva.

Além da inserção de disciplinas voltadas especificamente para o público infantil, é importante também que, nas fases de estágio supervisionado, assim como ocorre com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, ocorra também a incorporação do contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois concordamos com Coelho, Ferreira, e Ferreira (2014) quando afirmam ser indispensável para a formação docente do aluno do curso

¹⁷ Tradução nossa de “In respect to the social development function of education and of the university, there have been efforts to implement and to install new activities to reinforce teacher education program. They have been employed by means of extension proposals, aiming at minimizing the deficit of pre-service teacher education, in a partnership between the Foreign Languages Center of UEG, extension coordinator, teacher educators, the community of teachers of EYL and future teachers.”

de Letras o contato com esse contexto de ensino, visto que, por meio de tais disciplinas, os professores poderão ter contato com a docência para o público infantil e o conhecimento de metodologias de ensino para crianças. Os autores ainda asseveram que é necessário “se pensar a formação como um processo de desenvolvimento profissional importante e que desenvolva, a cada dia, os verdadeiros princípios de formar professores capacitados” (COELHO; FERREIRA; FERREIRA, 2014, p. 30) para o contexto de ensino infantil.

Ao se inserir o ensino de uma LE para crianças nos anos iniciais de escolarização, seja ela o Inglês ou o Espanhol, ou outra língua que se julgue pertinente, “a criança terá possibilidades também de agir e comunicar-se na LE nas diversas esferas cotidianas, para, posteriormente, engajar-se nas interações mais complexas” (CHAGURI; TONELLI, 2013, p. 39). Dessa forma, para que ocorra um ensino significativo para as crianças e que a ação do professor não recaia em práticas usadas para ensinar a adultos e/ou a adolescentes, “embasadas em práticas gramaticalistas e, também, mal ajustadas às especificidades desse contexto de ensino” (ROCHA, 2010, p. 228), é necessária uma formação adequada, ou seja, que futuros professores conheçam metodologias específicas do ensino de LE para crianças.

Para Chaguri (2008), é importante a inserção do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor pontua alguns aspectos que corroboram a sua defesa da inserção desse componente curricular, estando, entre eles, a possibilidade de compreensão da cultura do país da língua-alvo e a relação com a sua própria cultura. Chaguri (2008) complementa que existe a possibilidade de as crianças compreenderem novos valores e de adquirir novos conhecimentos, bem como construir sua própria cidadania por meio da exploração da cultura da LE e a apreciação de costumes e valores da outra cultura.

Pontuando também a importância da inclusão do ensino de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Veridiano e Tonelli (2011, p. 67-68) justificam que “incluir a LI¹⁸ nas séries iniciais significa preparar as crianças para viverem em um mundo globalizado, garantindo assim a totalização do ensino e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida futuramente”.

Santos (2009), ao discutir a formação de profissionais para lecionar para crianças, afirma que qualquer prática pedagógica é condicionada a teorias e, dessa forma, ratifica a ideia de que é necessária a inclusão da oferta de teorias que busquem atender às necessidades dos professores que vão trabalhar com crianças. Tutida (2016) afirma, ainda, que a formação de docentes para atuar com o público infantil se esbarra em vários desafios, e um deles é a falta de

¹⁸ Língua Inglesa.

formação acadêmica nos currículos de formação inicial, em consonância com o que sugere Freitas (2010).

Os trabalhos realizados, sejam eles frutos de pesquisas de mestrado, doutorado, especialização e trabalhos de conclusão de curso, pontuam a necessidade de formação de profissionais para atuar no ensino de LE para crianças. De acordo com Fernandez e Rinaldi (2009), as primeiras iniciativas de práticas de ensino de LE para crianças ocorreram, a saber, na Faculdade Paranaense, que ofertava aos professores que estavam sendo formados no curso de licenciatura em Língua Espanhola discussões sobre a aprendizagem de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com as autoras, a Universidade Estadual de Campinas ofertou cursos de extensão de LIC e, por fim, mencionam os trabalhos realizados na Universidade Estadual de Londrina, que ofertou um curso de especialização sobre o ensino de LIC.

Os estudos voltados para o ensino de Inglês para crianças têm grande visibilidade com os de trabalhos realizados pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli¹⁹. Em um de seus estudos, Tonelli e Cristovão (2010) apresentam as percepções de alunos em formação no curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) sobre a importância do ensino de LIC na disciplina “Ensino da Língua Inglesa para Crianças”²⁰. Os resultados desse estudo sugerem que a maioria desses professores que estavam sendo formados via a necessidade de formação específica para trabalhar com esse público, uma vez que a forma como as crianças aprendem contrapõe-se à forma como adolescentes e/ou adultos aprendem.

Recentemente, no primeiro semestre de 2021, a professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli ministrou a disciplina “Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Línguas Estrangeiras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, de forma remota, da qual fiz parte do grupo. A UEL oferta ainda uma turma da especialização em “Ensino de Inglês para Crianças”, da qual também faço parte como discente.

No que concerne à academia, vários estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas, buscando compreender como a

¹⁹ Juliana Reichert Assunção Tonelli é professora da Universidade Estadual de Londrina. Na universidade, começou suas discussões sobre o ensino de inglês para crianças ministrando cursos na graduação e hoje atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientando dissertações de mestrado e teses de doutorado nesta linha de pesquisa.

²⁰ A disciplina aqui mencionada foi ministrada pela professora Juliana Reichert Assunção Tonelli no primeiro e segundo semestres do ano de 2008. Era uma disciplina eletiva de 68h, com um encontro semanal e durante um ano letivo, e dividida em duas partes: na primeira se discutiam aspectos teóricos e, na segunda, atividades práticas para o ensino de língua inglesa para o público infantil.

criança aprende uma LE e de que forma o professor pode se preparar para atuar nesse contexto, perante a lacuna existente nos programas de formação docente.

Os estudos aqui apresentados foram obtidos por meio de pesquisas que realizamos no Banco de Teses e Dissertações das universidades, bem como de páginas específicas dos Programas de Pós-Graduação de diversas instituições do país e, principalmente, da página do Grupo de Estudos Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE²¹). Optamos por fazer um recorte dos últimos 20 anos de pesquisas na área e apresentamos, a seguir, alguns dos trabalhos.

Em seu estudo de mestrado, Luz (2003) objetivou analisar as tarefas que foram realizadas em uma sala de aula de LIC de uma escola privada de cursos livres. O referido estudo buscou ainda identificar as tarefas que eram preferidas pelas crianças e quais delas causavam maior interação entre os aprendizes. De acordo com as considerações da autora, as tarefas preferidas pelas crianças eram as que tinham foco na diversão e no movimento físico, como, por exemplo, dança da cadeira e jogo da velha, e as que causavam maior interação eram as tarefas que envolviam o uso da língua de forma repetitiva, como, por exemplo, os *role plays* e os *drills*. Ainda, para a autora, é necessário haver professores capacitados para o ensino de Inglês para crianças e, de forma mais específica, para o público da Educação Infantil.

No que tange à formação de professores, Tutida (2016) discutiu, em sua dissertação de mestrado, os saberes necessários para a atuação no contexto do ensino de Inglês para crianças. Assim, o estudo teve como objetivo conhecer os saberes que são necessários e que constituem o trabalho de professores de LIC e, entre eles estão: a) identificar as necessidades dos alunos; b) oferecer explicações simples e claras; c) lidar com as características da criança como alunos, entre outros. Segundo a autora, em razão de o curso de Letras-Inglês não se ocupar da formação inicial dos docentes para atuação nesse contexto, o projeto desenvolvido forneceu, a esses profissionais, contribuições no que concerne à sua formação para atuar com as crianças.

Barbosa (2017), por sua vez, ao realizar sua pesquisa de mestrado, discutiu a formação do professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino. Conforme os apontamentos da autora, os cursos de formação continuada sem muitos investimentos não são suficientes para a construção do conhecimento desses profissionais, pois, segundo ela, são necessários investimentos para a elaboração de orientações curriculares, para a melhoria da infraestrutura das instituições de ensino e, ainda, melhores recursos materiais.

²¹ <https://feliceuel.wordpress.com/>

Para a autora, é importante ainda levar em consideração a experiência e a realidade dos professores durante o seu processo de formação.

Ao realizar sua pesquisa de doutorado, Santos (2009) discutiu aspectos concernentes à formação docente de professores de Inglês para crianças, descrevendo os conhecimentos que são necessários aos professores que atuarão com esse contexto de ensino. De acordo com as conclusões da autora, o papel do professor de LE para crianças é marcado por um caráter desafiador justamente pelo fato da ausência de ações formativas voltadas para os profissionais que trabalham com o público infantil. Santos (2009) ainda discute que, em consequência dessa lacuna na formação docente, há uma demanda pela formação continuada em que os professores buscam por conhecimentos metodológicos específicos para atuar no contexto de ensino de LIC.

Alinha-se a esta perspectiva o trabalho de doutorado conduzido por Lima (2019), que, ao considerar a inserção cada vez mais eminente da LI nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivou compreender o processo de construção e o desenvolvimento de estratégias de formação com os professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no contexto público de ensino. A autora ainda centrou sua pesquisa na identificação de especificidades do trabalho pedagógico dos professores de Inglês para crianças e o desenvolvimento de estratégias formativas com esses profissionais no que concerne a planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas de estratégias. O estudo de Lima (2019) evidencia que os professores têm dificuldades em pontuar as especificidades de seu trabalho. Entretanto, reconhecem que ensinar línguas para crianças é diferente de ensinar para outras faixas etárias e, ainda, reconhecem que seu papel como professores nesse contexto também é diferente.

Apesar de a discussão acerca do ensino de LE para crianças recair no ensino de Inglês, Rinaldi e Fernandez (2013) e Boéssio (2010, 2013) discutem, em seus trabalhos, o ensino de Espanhol para crianças. As autoras apresentam, em suas considerações, o contexto público de ensino do estado de São Paulo e pontuam que, apesar de acontecer a oferta de Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças (ELEC) na formação dos professores, não acontece a realização de concursos públicos para docentes de Espanhol.

Ao revisar os trabalhos citados anteriormente, vimos que a colaboração na formação e prática de professores de LE é pouca mencionada. Devido a isso, este trabalho visa contribuir com os estudos da área de formação docente no que tange ao ensino de LIC nesta perspectiva sociointeracionista.

Diante do exposto, espera-se que o professor que atue no contexto do ensino de LIC possua saberes específicos para o exercício da docência com as crianças, os quais discutimos na seção seguinte.

1.3 O professor de Língua Inglesa para crianças: saberes desejáveis

Ensinar LE para crianças é um processo distinto de ensinar línguas para adolescentes e/ou adultos, uma vez que a criança possui características próprias que vão demandar do professor um conhecimento teórico/metodológico específico para se trabalhar com elas. Ensinar Inglês para crianças não é algo intuitivo, requer do professor saber a língua, “ter o perfil para atuar neste contexto, construir conhecimento teórico e prática específicos” (TUTIDA; TONELLI, 2014, p. 129).

Nesse viés, concordamos com Santos (2011) quando afirma que as instituições que formam os professores têm papel decisivo em oferecer o conhecimento e aspectos docentes para os profissionais, levando em consideração o contexto e a cultura em que esta formação acontece. Além disso, concordamos também com os apontamentos de Lima (2019), de que é esperado que os cursos de formação de professores que ensinarão LE tenham a compreensão de vários contextos de atuação. Segundo a autora,

espera-se que os Cursos de Licenciatura em Letras formem profissionais para atuarem em uma grande variedade de contextos, entretanto, considerando que cada realidade tem suas especificidades, entendemos que, mais do que simplesmente incluir discussões acerca do ensino de LEs para crianças nos anos iniciais da Educação Básica, os Cursos de Licenciatura em Letras precisam cuidar para que seus alunos, futuros professores, sejam autônomos e busquem o próprio desenvolvimento profissional. (LIMA, 2019, p. 250).

Outrossim, ainda coadunamos com Lima (2019, p. 250), quando enfatiza que a universidade não é a única responsável pela formação dos docentes, visto que “a escola também passa a ser considerada como um lugar de formação, que estimula a reflexão a partir das experiências práticas, ou seja, é na escola que a prática do professor vai se consolidando pela experiência com a docência, conforme também pontuam Araújo e Figueiredo (2022). Tutida (2016, p. 44) acrescenta que “os saberes experienciais dos docentes se originam na prática cotidiana e se realizam na interação com outros sujeitos”. Assim, ao estar em contato com os seus alunos, com colegas na instituição, a prática do professor vai se consolidando.

Conforme já mencionado neste trabalho, a formação que o docente recebe nos cursos de Letras o habilita para o ensino da língua, suas normas e estruturas. Porém, o lidar com o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos é característica da formação recebida pelos professores no curso de Pedagogia. A respeito disso, encontramos consonância com os apontamentos de Tutida e Tonelli (2014) ao afirmarem que, nos cursos de Pedagogia, “as especificidades da educação da criança são exploradas, mas o conhecimento linguístico necessário para professores de Inglês não é provido para esses alunos-professores²²”. Por outro lado, para as autoras, nos cursos de línguas e literaturas “o estudo da língua-alvo é oferecido, mas não há contato com o conteúdo da educação da criança²³” (Ibidem, p. 129) e do conhecimento de suas características específicas de aprendizagem.

Ávila e Tonelli (2018) advogam que existe a necessidade de se discutir sobre a formação desses profissionais que vão trabalhar com o ensino de Inglês para crianças e, ainda, pontuam a necessidade de oferta de cursos, sejam eles de capacitação, extensão e especialização para esses docentes²⁴.

Para Fernandez e Rinaldi (2009, p. 359),

ao se pensar no ensino de línguas estrangeiras a crianças, constata-se que os conhecimentos que integram a base de ambos os cursos de formação mencionados são essenciais para o professor interessado em lecionar seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não há a oferta de um curso que atenda a essas duas necessidades, fundamentais a nosso ver. Daí considerarmos que esse conhecimento deva ser adquirido por meio de uma formação específica, de modo a que se atenda adequadamente a uma demanda efetiva e crescente.

Nesse sentido, é importante pensar que a formação docente terá foco no desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças. Essa aquisição de conhecimentos na formação inicial vai percorrer a realidade em que esse professor atuará, conforme advogam Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017). Para

²² Tradução nossa de “the specificities of children education are explored, but linguistic knowledge necessary for English teachers is not provided for those students-teachers”.

²³ Tradução nossa de “the study of the target language is offered but there is no contact with the subject of children education”.

²⁴ Formações, nesse contexto, vêm acontecendo na Universidade Estadual de Londrina, como a “Especialização em Ensino de Inglês para Crianças” e os cursos de extensão “Princípios e Práticas para Educação Linguística na Infância: Possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular sob perspectivas bi/multi/plurilíngues”; “O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças”; “The Art of Storytelling” e “A educação linguística em Inglês para crianças com dificuldades de aprendizagem: relacionando a teoria às práticas”. Também há ações formativas acontecendo na Universidade Federal de São Carlos sob a coordenação da professora Dra. Rita de Cássia Barbirato, como o curso: “Para além do lúdico: elaboração de material didático para o ensino de Inglês para crianças”.

os autores, deve-se reavaliar o processo de formação inicial do professor levando-se em consideração as realidades vivenciadas por eles a fim de que essa formação abranja as situações reais de atuação desses profissionais.

Concernente ao contexto de ensino para crianças, segundo Santos e Beneditte (2009), é viável que o professor conheça o processo de aprendizagem da criança e, assim, busque compreender suas características específicas para planejar as suas aulas e elaborar as tarefas que lhes serão aplicadas.

Aquino e Tonelli (2017) advogam a necessidade de se refletir sobre o processo de elaboração de tarefas para as crianças, visto que há poucos materiais que são adequados para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês para esse público. Existe ainda uma falta de parâmetros que viabilizem ao professor selecionar esses materiais. Dessa forma, Aquino e Tonelli (2017, p. 59) sugerem que há várias habilidades direcionadas para o professor desse contexto de ensino, como, por exemplo, o “ensino de especificidades da Língua Inglesa e do ensino de crianças, métodos e abordagens de ensino, adequação do meio, necessidades individuais dos alunos, fatores emocionais”, entre outros.

A presença eminente do ensino de LIC envolve várias questões, conforme esclarece Santos (2019), e uma dessas questões diz respeito ao modo como o profissional pode atuar neste contexto de ensino para as crianças. Segundo Santos (2019, p. 161), para que o professor alcance resultados satisfatórios com as crianças, ele precisa compreender aspectos que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem “como, por exemplo, as condições em que a educação é desenvolvida e o contexto em que os indivíduos estão inseridos”.

Linse e Nunan (2005) esclarecem que o professor de crianças deve oferecer aos alunos o cuidado necessário para que elas possam ter sucesso e se concentrar em sua aprendizagem. Dessa forma, como sugerem os autores, o professor passa, então, a ter dois papéis em sala de aula: o de cuidar e o de ensinar aos seus alunos. Conforme sugerem os autores, “para fornecer a melhor instrução possível, você precisa ajustar as experiências educacionais para atender aos estágios de desenvolvimento de cada criança. É importante dar às crianças desafios que elas estejam prontas para enfrentar²⁵” (LINSE; NUNAN, 2005, p. 2).

Magalhães (2013, p. 240) enfatiza que é primordial que o professor conheça as crianças, assim como as características do seu desenvolvimento, seja ele físico, social, emocional, linguístico e intelectual. Para a autora, “esse conhecimento auxilia o professor não

²⁵ Tradução nossa de “in order to provide the best possible instruction, you need to adjust educational experiences to meet the developmental stages of the individual child. It is important to give children challenges that they are developmentally ready to meet”.

apenas na seleção de atividades apropriadas para cada idade, mas também na escolha da faixa etária com que prefere trabalhar”.

Por fim, sintetizamos, na figura a seguir, com base nos estudos apresentando nesta seção, o que se nota ser necessário ao professor de LE para crianças, levando em consideração o que se espera desse docente e das características particulares que a criança tem ao aprender uma língua estrangeira.

Figura 1: O que se espera do professor de Língua Inglesa para crianças



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base no referencial teórico desta seção.

Conforme podemos depreender da figura 1, ensinar línguas para crianças requer do professor saberes específicos, que farão diferença no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as especificidades sugeridas pela figura, espera-se, então, que o professor conheça as particularidades da criança e tenha perfil para atuar junto a elas, tenha formação específica para a docência nos anos iniciais e, ainda, conheça as especificidades da criança enquanto aprendiz de línguas.

Partindo do princípio de que a interação colabora com o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos, na seção seguinte, apresentamos a teoria sociocultural e

construtos importantes como a interação, a mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), o *scaffolding* e a aprendizagem colaborativa.

1.4 A teoria sociocultural

Proposta pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky²⁶ e seus colaboradores, a teoria psicolinguística, também conhecida como teoria sociocultural, busca compreender o processo de desenvolvimento cognitivo da criança e, assim, está diretamente relacionada ao contexto social, histórico e cultural ao qual o indivíduo está inserido (ELLIS, 2021; FIGUEIREDO, 2019; LANTOLF, 2000; REGO, 2014; OLIVEIRA, 1998; VYGOTSKY, 1998).

Em seus estudos, Vygotsky buscou elaborar uma teoria que investigasse os fenômenos psicológicos que são tipicamente dos seres humanos, ou seja, as funções mentais superiores do indivíduo, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória intencional, a aprendizagem, entre outros aspectos. A esse respeito, Lucci (2006, p. 7) esclarece que

as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana. Dessa forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

Embora a teoria de Vygotsky visasse à interação entre crianças e adultos na aquisição de sua língua materna, seus princípios enfatizam a importância da interação e da colaboração entre os indivíduos. Assim, vários estudos abarcam o processo de ensino e aprendizagem de LE com base também nessa teoria (ARAÚJO, 2016; BEHROOZIZAD; NAMBIAR; AMIR, 2014; BROOKS; DONATO, 1994; DANTAS, 2020; FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2005, 2018, 2019, 2022; FREITAS, 2020; LANTOLF, 2000; MÜLLER; STOBÄUS, 2019; PORTO, 2016; VIEIRA, 2015, entre outros).

Considerando, então, os apontamentos de Vygotsky, podemos compreender que a aprendizagem ocorre por meio da interação do indivíduo com seus semelhantes e que essa

²⁶ De acordo com Figueiredo (2019), há várias grafias na literatura da área para o sobrenome do teórico russo, como, por exemplo, Vigotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskii. No entanto, será adotada, para este estudo, a grafia Vygotsky.

aprendizagem é oriunda de experiências que esses indivíduos têm em relação ao contexto social, histórico e cultural em que se encontram (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Figueiredo (2001, p. 60), o principal pressuposto da teoria sociocultural é “explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças”. Dessa forma, compreendemos que um dos principais construtos dessa teoria é a percepção que nós temos do mundo, que, por sua vez, é mediada por instrumentos psicológicos como a linguagem (VYGOTSKY, 2011, 1998). Dada essa perspectiva, Figueiredo (2001, p. 61) esclarece que a teoria sociocultural pressupõe que as atividades inerentes ao homem se dão “a) em contextos culturais; b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e c) podem ser melhor compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico”.

A teoria de Vygotsky trouxe importantes considerações nas áreas de psicologia e educação, permitindo entender de maneira mais clara o funcionamento psicológico dos indivíduos por meio da concepção definida por ele como mediação. Para Oliveira (1998), esse entendimento parte do pressuposto de que o funcionamento psicológico é pautado sobretudo pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior que são construídas ao longo do tempo e, dessa forma, a relação entre o sujeito e o mundo é uma relação de sistemas simbólicos que são elementos mediadores. A mediação, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1998, p. 26).

Assim, a mediação tem um papel muito relevante no desenvolvimento sociocognitivo do ser humano, podendo ocorrer por meio de instrumentos tanto materiais, como signos presentes na linguagem, quanto sociais, esses relacionados ao comportamento do sujeito com relação aos outros (VYGOTSKY, 2011). Nesse sentido, a mediação dentro dos espaços sociais da escola possibilita a construção, reconstrução e coconstrução de conhecimentos e de significados entre os indivíduos, implicando, assim, a aprendizagem (COLAÇO et al., 2007; NETO, 2020).

Ademais, pensando nesse processo de mediação dentro da sala de aula, ela pode ocorrer principalmente em contextos sociais por iniciativa do professor, através do material didático trabalhado nas aulas, por meio de um determinado discurso e até mesmo pela interação entre os estudantes, conforme pontuam estudos como os de Brooks e Donato (1994), Campos, Kami e Salomão (2021), Cândido Junior (2004), Figueiredo (2001), Freitas (2020), Sabota (2002), Tostes (2011) e Wobeto (2012). Nas aulas de LE, por exemplo, podem ser usadas estratégias de mediação que auxiliam a resolução de tarefas, segundo Figueiredo (2003) e Villamil e Guerrero (1996). De acordo com Villamil e Guerrero (1996), a mediação pode

ocorrer por meio do uso de símbolos e recursos externos, como, por exemplo, dicionários, tarefas, professores, colegas; uso da LM; fornecer orientações para a realização de uma tarefa; e vocalização de discurso privado²⁷.

Ainda de acordo com Figueiredo (2019), essas ações que facilitam a realização de tarefas podem ser o uso de “marcas como setas, círculos e asteriscos” quando se revisa colaborativamente um texto, bem como “a utilização de recursos externos como consultar dicionários, gramáticas, bem como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 39), entre outros exemplos. Figueiredo (2019), baseando-se nos estudos de Domalewska (2014), Fett e Nébias (2005), Paiva (2001), Rabello (2015) e Warschauer (1997), afirma que recursos tecnológicos, como, por exemplo, o uso do computador, *smartphones*, e interações que ocorrem no meio virtual também podem mediar a aprendizagem.

Um dos pilares da teoria sociocultural é a interação e como ela é importante para o processo de aprendizagem dos indivíduos. Ao revisar a literatura da área da LA, podemos notar a realização de vários estudos que abordam a perspectiva da interação em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984; ARAÚJO, 2016; FIGUEIREDO, 2001; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; RIVERS, 1987; PORTO, 2016; VIEIRA, 2015).

A interação está atrelada à teoria sociocultural, pois, de acordo com Vygotsky, o homem é um ser social e, assim, aprende pela troca de conhecimento com o outro. Segundo Leffa (2003), o conhecimento é socialmente construído pela relação com o outro, ou seja, a construção do conhecimento sempre vai envolver mais de um indivíduo. Ainda, segundo Leffa (2003, p. 181), a interação se baseia na ideia de reciprocidade, uma vez que a “interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia do contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes”.

A interação, na aprendizagem de LE, possui um papel importante, conforme pontua Hall (2001, p. 18), pois, por meio dela, ocorrem as oportunidades de troca de conhecimento entre os aprendizes e ela pode, ainda, “ajudar os alunos a assimilar e a internalizar o conhecimento de formas linguísticas na língua alvo²⁸”. Assim, compreendemos que, quando trabalham juntos, os alunos constroem o conhecimento com o auxílio do colega.

²⁷ De acordo com a teoria vygotskiana, usamos a fala privada quando falamos com nós mesmos. É uma fala que não tem propósitos comunicativos, pois exerce um papel de reguladora de nossas ações e emoções. (VYGOTSKY, 1994, 1998).

²⁸ Tradução nossa de “helping learners to assimilate and internalize knowledge of linguistic forms in the target language.”

Segundo Brown (1994, p. 159), a interação é a “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco²⁹”. Nesse sentido, quando nos referimos ao contexto de sala de aula de LE, a interação oportuniza aos alunos momentos de troca de informações e ideias, ocasionando, pois, a aprendizagem do idioma de forma que os estudantes aprendam uns com os outros. Por meio dos momentos de interação entre os aprendizes, podemos compreender a metáfora do *scaffolding*.

O termo *scaffolding*, cunhado por Wood, Brunner e Ross (1976), é compreendido como uma estrutura de apoio que ajuda o aprendiz na realização de uma tarefa que ele não conseguiria realizar sozinho, ou seja, é um processo em que o aluno realiza tarefas que estão além de seus esforços, caso tenha apoio de alguém mais competente que ele. Dessa forma, esse auxílio pode ser provido pelo professor, pelos colegas de classe, ou por instrumentos como livros, dicionários, entre outros (GIBBONS, 2002; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Donato (1994, p. 40), ao utilizar a metáfora do *scaffolding*, sugere que

um participante mais competente pode criar, através do seu discurso, condições de suporte nas quais o iniciante pode participar, ampliando seu conhecimento e habilidades correntes, para alcançar níveis de competência mais altos³⁰.

Compreendemos que o *scaffolding* é uma estrutura de apoio oferecida por uma pessoa a outra na construção do conhecimento, na realização de tarefas, para que, posteriormente, venha realizá-la sozinha sem a interferência de outra pessoa. Por meio dessa instrução que é estruturada por *scaffolding*, espera-se, então, que surja a autonomia do aprendiz (FIGUEIREDO, 2001, 2019; GIBBONS, 2002; LANTOLF, 2000; LANTOLF; APPEL, 1994; MITCHELL; MYLES; MARDSEN, 2013). O *scaffolding* pode ocorrer por meio de “perguntas, demonstrações, incentivos, instruções, explicações ou modelos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 57) que servirão de orientação durante a realização de uma tarefa.

O *scaffolding* ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, como será visto a seguir.

²⁹ Tradução nossa de “collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people resulting in a reciprocal effect”.

³⁰ Tradução nossa de “participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence”.

1.4.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal

A teoria sociocultural fundamentou-se nos estudos de Vygotsky (2004), no materialismo histórico e dialético, e defendeu a perspectiva de que a aquisição do conhecimento acontece por meio da interação do sujeito com o meio. Para o autor, o desenvolvimento é concebido como um processo, mediado por instrumentos técnicos e pela linguagem, que são construídos e consolidados numa cultura específica.

Portanto, a aprendizagem leva em consideração os dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, ou seja, é o conjunto de tarefas que o indivíduo consegue resolver sozinho, sendo indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos. E o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, corresponde ao conjunto de tarefas que a pessoa não consegue realizar sozinha, necessitando, pois, da ajuda de um par mais experiente.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky (2004) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a área que fica entre o que já foi aprendido e o que está em processo de aprendizagem. De acordo com Figueiredo (2019), a ZDP é definida como “a diferença (em unidades de tempo) entre a atuação de uma criança ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele” (FIGUEIREDO, 2019, p. 43).

Para Figueiredo (2019, p. 45), a ZDP “pode ser percebida nas interações em sala de aula, em contextos de aprendizagem, na interação entre as crianças e seus pais”, bem como em variadas situações em que dois indivíduos que tenham conhecimentos diferentes se unam a fim de realizar alguma tarefa, conforme aponta o autor.

Os pressupostos da teoria sociocultural nos remetem, então, à interação e à forma como ela pode influenciar na aprendizagem do indivíduo e ainda no processo de formação dos professores, como é o caso deste estudo. Dessa forma, a abordagem colaborativa, também pautada pelas máximas da teoria sociocultural, é de suma importância para nosso trabalho, como será abordado a seguir.

1.4.2 A aprendizagem colaborativa e suas contribuições para a formação de professores

Pautada pela teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa baseia-se no trabalho conjunto entre duas ou mais pessoas para aprenderem ou realizarem algo. Conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14), a aprendizagem colaborativa é “um processo ativo em que os

indivíduos constroem novas ideias ou conceitos, em contextos socioculturais, tendo como base seu conhecimento prévio e aqueles que estão sendo aprendidos”.

Nesse sentido, a colaboração oportuniza aos indivíduos a troca de ideias com os seus pares, assim como dar e também receber assistência no momento em que estão realizando as tarefas em sala de aula. Na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel de mediador do processo de aprendizagem, e o foco passa a ser o aluno. Assim, em vez de controlar a aprendizagem, o professor apenas fornece as informações aos alunos mediando e facilitando esse processo (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2005, 2018).

Conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14-15), a colaboração presume que os estudantes “trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem [...]. Por meio dela, os alunos podem dar ou receber ideias, prover assistência mútua para realização de uma atividade etc”. Ao trabalhar na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor oportuniza aos seus alunos diversas condições para que eles aprendam com os seus colegas e, dessa forma, possam também contribuir na aprendizagem do outro e que essa aprendizagem seja, de fato, significativa (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2018).

Visto isso, no âmbito da LA, vários pesquisadores compartilham seus estudos abordando a colaboração e a interação em sala de aula (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; ARAÚJO, 2016; ARAÚJO; BEN-ITZHAK; ARAÚJO, 2021; BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2018; FIGUEIREDO; LAGO, 2018; FIGUEIREDO; LIMA, 2013; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; LONG; PORTER, 1985; SWAIN; LAPKIN, 1998, entre outros) e elucidam os benefícios da aprendizagem colaborativa no ensino de línguas.

Outra possibilidade de colaboração – e que é foco de discussão nesta tese – é a colaboração entre professores e como ela pode contribuir para a prática docente no seu contexto de ensino, conforme focalizam alguns estudos (BAILEY; DALE; SQUIRE, 1992; DELLAGNELO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2020; FIGUEIREDO, 2019; JONHSON, 2009; PORTO, 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 461), a formação docente, em uma perspectiva sociocultural,

reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva.

Ainda segundo a autora, a formação nessa vertente se baseia no fato de que os processos de saber, pensar e entender fazem parte da participação desse indivíduo em práticas sociais de aprendizagem e de ensino, que são tidas como originárias dessa participação nas práticas sociais (CASSEMIRO, 2020; CAVALCANTI, 2005; JOHNSON, 2009; JOHNSTON, 2009; NEWMAN; LATIFI, 2021; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Sobre esse aspecto, Salomão (2013, p. 57-58) pontua que

[a] pesquisa emergente sobre cognição docente tem como foco capturar as complexidades de quem os professores são, o que eles sabem e em que acreditam, como eles aprendem a ensinar e como eles conduzem seu trabalho em diferentes contextos durante sua carreira, uma vez que a cognição docente é construída por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, primeiramente como aprendizes em salas de aula e escolas, depois como participantes em programas de formação de professores e nas comunidades de prática na quais atuam como professores.

Dessa forma, entendemos que a colaboração entre os docentes e a sua participação em práticas sociais de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem um trabalho significativo em sala de aula, com base na troca de ideias e experiências entre eles.

Conforme esclarece Nunan (1992a), a colaboração pode ocorrer por diversas razões. Para o autor, elas podem ser, por exemplo, a vontade dos envolvidos em experimentar novas maneiras de planejar o processo de ensino e aprendizagem; promover a cooperação ao invés da competição; a criação de um ambiente em que professores e alunos aprendam um com os outros de maneira igualitária, entre outros aspectos.

Uma perspectiva sociocultural de formação docente viabiliza, segundo Bedran (2020), um encorajamento da reconstrução da identidade dos professores com base em suas experiências. Ainda segundo Bedran (2020, p. 39),

[i]sto não significa formar tradutores, intérpretes, críticos literários e pesquisadores, mas professores com postura crítico-reflexiva, intelectual e transformadora para usar instrumentos intelectuais de questionamentos e de promoção da reflexão sistematizada de forma a permear todas as dimensões amplas e abrangentes de sua experiência profissional como professor.

Para Figueiredo (2019), a colaboração pode ocorrer, além de entre os alunos, entre professores e coordenadores e entre professores e seus próprios colegas de trabalho, conforme

discutimos neste estudo. Entendemos assim que, ao se engajarem em práticas colaborativas, os professores podem contribuir com o processo de formação dos seus colegas.

Adicionalmente, Figueiredo (2019, p. 95) expõe que a formação de professores pautada por esta perspectiva

provê a base para uma abordagem teórica que tenta explicar a dimensão social do pensamento e do conhecimento, uma perspectiva reconhecida como essencial para compreender como os professores pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem.

Por meio da colaboração no processo de formação docente, os professores podem tornar-se mais reflexivos e críticos por meio das trocas que ocorrem com seus colegas para atuarem em contextos específicos, como, por exemplo, o de ensino de Inglês para crianças.

Assim, essa é uma das vertentes em que este estudo se insere, na possibilidade de contribuições para o processo de formação docente de professores que atuam no ensino de Inglês para crianças, pautado pelos pressupostos da perspectiva sociocultural.

Muitas das ações dos professores em sala de aula baseiam-se em suas crenças sobre aprender e ensinar LE, tópico esse que será tratado no próximo item deste trabalho.

1.5 As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas

Construímos a nossa prática em sala de aula como professores em formação e professores em serviço, levando em consideração diversos fatores, como, por exemplo, nossas experiências como aprendizes, nossas leituras realizadas na universidade e, principalmente, o contexto de ensino no qual estamos inseridos.

Como um dos objetivos deste estudo é entender a atuação dos professores de Inglês para crianças no contexto público de ensino sem terem recebido formação inicial para essa prática, verificamos se as crenças que os professores possuem podem influenciar a sua atuação docente. Isso porque, ao assumirem turmas para as quais não tiveram formação inicial para o exercício da docência, como é o caso que discutimos nesta tese, valem-se de métodos baseados em suas experiências de vida e em experiências profissionais anteriores, entre outras (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; LEAL; BARCELOS, 2021; MARTINS, 2021; SILVA; CAVALCANTI, 2019).

No exercício da docência, as crenças surgem como possíveis influenciadoras nas práticas do professor, pois, conforme nos esclarecem Richards e Lockhart (1996), a prática desse profissional reflete tudo aquilo que ele sabe e também aquilo em que acredita. Nesse sentido, Silva e Cavalcanti (2019, p. 286) afirmam que “as crenças dos docentes se entrelaçam, portanto, com um conjunto de experiências profissionais, e conhecimentos teóricos, resultantes de sua formação acadêmica”. Riley (1989) também afirma que as pessoas passam a tomar decisões com base naquilo que está em sua realidade, o que vai ao encontro dos apontamentos de Borg (2003) e Souza (2017), quando afirmam que o contexto em que o professor atua pode interferir em sua prática.

De acordo com Madeira (2005, p. 19), crenças “são o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”. As crenças vêm sendo foco de diversos estudos na área da Educação e da LA, pelo fato da influência que podem ter no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, como o escopo desta pesquisa, na atuação do professor em sala de aula de LE para crianças.

De acordo com Barcelos (2004), os estudos sobre crenças começaram a ganhar forma no Brasil em 1990. A autora apresenta um paralelo de variadas definições e termos que subjazem ao construto “crenças”, desde a década de 1990 até atualmente. Segundo Barcelos (2004), alguns desses termos e definições referem-se a, por exemplo, representações (RILEY, 1989), crenças culturais (GARDNER, 1988), cultura de ensinar e aprender línguas (BARCELOS, 1995), entre outros.

Ainda, segundo Barcelos (2004), o termo “crenças” sobre aprendizagem de línguas tem sua aparição em 1985 na LA, concomitante ao BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), instrumento utilizado com a finalidade de se levantarem as crenças de professores e alunos de maneira sistemática, idealizado por Horwitz (1985). Logo depois, no Brasil, ainda segundo a autora, o termo surge e ganha visibilidade a partir de grandes marcos teóricos como as pesquisas realizadas por Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Então, para Barcelos (1995, p. 40), crenças estão relacionadas ao

[c]onhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

As crenças se relacionam, pois, à forma como determinada pessoa lida e absorve a sua realidade, podendo, assim, refletir as experiências pessoais anteriores, leituras, e contato

com outras pessoas (BARCELOS, 1995, 2001). De acordo com Silva e Figueiredo (2006), ao se analisarem as crenças, levando em conta a diversidade de significações que esse construto pode ter, devemos entender que elas influenciam o comportamento de alunos e professores no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para este trabalho, usamos o termo “crenças” porque é o mais recorrente nas pesquisas da área da LA. Considerando a polissemia desse termo, optamos, para nosso estudo, a proposição de crenças adotada por Barcelos (2006, p. 18) que as define como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo e de interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais, paradoxais.

Oliveira (2022, p. 19), por sua vez, esclarece que as crenças dos profissionais estão relacionadas às experiências vividas e “compartilhadas com seus pares, que fazem parte de sua vivência diária, por seus pensamentos e percepções de tudo que é vivenciado”. Ratifica-se, assim, o que apontam Silva e Cavalcanti (2019) ao afirmarem que as crenças se constituem e sofrem alterações de acordo com o contexto em que o profissional está inserido ou que, por ventura, venha a fazer parte.

Johnson (1994) afirma que as crenças apresentam influências importantes na maneira como os profissionais pensam, compreendem o seu contexto e como agem nele. No entanto, segundo a autora, pouco foco tem sido dado às origens dessas crenças e de que forma elas emergem na realidade do professor no cotidiano da sala de aula. No que concerne à formação de professores e à maneira como as crenças estão intrinsecamente relacionadas à prática docente, Horwitz (1998) afirma que, ao se estudarem as crenças dos professores, o foco não é julgar se tais crenças são positivas ou negativas, se estão certas ou erradas, mas verificar e discutir o seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos.

Nespor (1987) faz uma interseção direta com o que o professor leva para a sala de aula como tarefas para o seu aluno e as crenças que esse professor possui. De acordo com o autor, as crenças direcionam a forma como o docente organiza e realiza o seu trabalho e aponta, ainda, que elas, no contexto em que o profissional está inserido, são particularmente mais adequadas que o conhecimento. Nesse sentido, um professor que, por exemplo, tenha mais afinco e mais domínio de fonética, por exemplo, ao planejar as suas aulas, tende a direcionar suas tarefas para esse conteúdo.

Nessa mesma linha de pensamento, Pajares (1992) esclarece que as crenças são fortes indicadores de como as pessoas agem. Adicionalmente, Barcelos (2001) sugere que as crenças são pessoais, contextuais e episódicas e partem das próprias experiências do indivíduo e de sua cultura, fazendo, pois, relação com o contexto em que está inserido. No caso do professor de LE para crianças, a sua prática pode, então, ser guiada por suas crenças e ser influenciada pelo contexto de atuação desse profissional.

Embora haja uma crescente influência no que se relaciona às crenças na educação sobre as ações de professores em sala de aula, e que direcionam o processo de ensino e aprendizagem, alguns autores ainda advogam a necessidade de uma maior amplitude nessas discussões, conforme sugere Martini (2003), e que discutimos na próxima seção.

1.5.1 Crenças sobre o ensino de Inglês para crianças

As crenças que professores possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE podem influenciar a sua prática como docentes e, dessa forma, o contexto de atuação desse profissional também pode fazer com que essas crenças se modifiquem. Sendo assim, estudos que discutem a perspectiva da formação de professores na área da LA têm emergido, focalizando o profissional em formação e o profissional em serviço, como, por exemplo, os estudos de Barcelos (1995, 2011, 2012), Carvalho (2000), Gimenez (1994), Godoy e Barcelos (2021), Latif e Wasim (2022), Leal e Barcelos (2021), Lima (2012), Martins (2019), Nascimento, Almeida e Júnior (2023), Oliveira (2022), Oliveira e Lago (2012), Silva (2000), Silva (2004), Sturm (2007), Veridiano e Tonelli (2011), Wieduwilt, Lehl e Anders (2021), entre outros.

Em seu trabalho de doutorado, Sturm (2007) investigou as crenças de professores de Inglês de escola pública e documentou os efeitos delas na sua prática. De acordo com a autora, um dos fatores importantes para a análise das crenças de uma pessoa é o conhecimento da realidade em que esse indivíduo está inserido.

Conforme a autora,

[u]ma pessoa que opta pela docência como atividade profissional, ao chegar à universidade já traz, certamente, crenças bastante estruturadas em relação ao ensinar e ao aprender. Isso se deve a sua própria história como aprendiz: em média, aproximadamente treze anos. Essas crenças, muitas vezes cristalizadas no indivíduo na fase adulta, foram sendo construídas desde a infância, sendo influenciadas pela família, pelos amigos, professores e pela escola como um

todo, pela mídia, enfim, por tudo e por todos com os quais essa pessoa manteve contato. (STURM, 2007, p. 40).

Ainda, de acordo com a autora, mesmo os indivíduos tendo suas crenças individuais, influenciadas por seu contexto, elas são passíveis de mudança e, principalmente, de mudanças em sua prática pedagógica, pois estão condicionadas a seu contexto sociocultural. Corroboram esse pensamento as ideias de Kalaja (1995) e Kalaja e Barcelos (2013) de que as crenças são interativas, sociais e também são variáveis. Dessa forma, são constituídas socialmente e ainda são refletidas em diversas práticas pedagógicas, conforme pontuam Wieduwilt, Lehl e Anders (2021).

Rosa (2013) discute, em seu trabalho de mestrado, as crenças de uma professora de Inglês para crianças e a forma como essas crenças impactam sua prática docente em sala de aula. De acordo com a autora, a professora participante do estudo apresenta crenças que se remetem à maturidade cognitiva dos alunos, pois “a participante acreditava que os aprendizes não estavam preparados para trabalhar com determinadas habilidades” (ROSA, 2013, p. 36), como, por exemplo a compreensão oral e a leitura. Ainda, segundo a autora, o uso da língua materna (LM) do aluno foi usada como forma de apoio à aprendizagem, visto que a participante acredita que o uso da língua materna facilita a aprendizagem da Língua Inglesa pelas crianças. Isso porque, ao utilizar a LM, os alunos aprendem com maior facilidade os conteúdos apresentados.

Segundo Rosa (2013), uma crença que os professores possuem refere-se ao uso da língua materna das crianças e que pode ser um facilitador na aprendizagem da língua inglesa, conforme também aponta Mello (2002). Estudos evidenciam que usar a língua materna dos alunos pode ter benefícios, como, por exemplo, manter a interação com e entre eles (ATKINSON, 1987; HARBORD, 1992; BROOKS; DONATO, 1994); servir como *scaffolding*, visto que os alunos farão uso da língua materna como forma de apoio para facilitar a aprendizagem da LE (FIGUEIREDO, 2001).

Mello (2002) sugere que o uso da língua materna nas aulas de Inglês pode, por sua vez, beneficiar o ensino, principalmente quando se trata de crianças em processo de escolarização bilíngue. De acordo com os apontamentos da autora, além de o uso da língua materna oferecer benefícios para a aprendizagem, os professores devem se atentar para o uso do Inglês, visto que a sala de aula pode ser o único espaço onde as crianças terão a oportunidade de fazer uso da língua.

Veridiano e Tonelli (2011) analisaram as crenças de três professoras participantes de um projeto de LIC como uma tentativa de inserção da disciplina no currículo escolar. De acordo com os resultados do estudo, foi constatado que as professoras acreditam que é relevante o ensino de Inglês desde a pré-escola, “levando em consideração fatores como a globalização, o desenvolvimento cultural e cognitivo da criança” (VERIDIANO; TONELLI, 2011, p. 89) e que esse ensino deve ser propiciado por meio de tarefas lúdicas.

De acordo com Silva (2011, p. 23-24),

[o]s futuros professores e os professores em serviço trazem para seus cursos de (trans)formação inicial e/ou contínua e para as respectivas salas de aula crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também.

Bettoni e Campos (2017) investigaram um grupo de 21 professores de Inglês para crianças com o intuito de identificar as crenças desses profissionais em relação à pronúncia. Os resultados do estudo apontam que os professores acreditam que a pronúncia nas aulas de Inglês para crianças é importante e que é necessário estudar e discutir como a pronúncia deve ser trabalhada com esse público em sala de aula.

Em estudo realizado com professores de Inglês para crianças, Rocha, Costa e Silva (2006) objetivaram analisar as crenças desses professores com base na avaliação proposta pelo material didático em uso pelos docentes. O estudo sugere que os participantes parecem ter uma compreensão menos tradicional e mais abrangente de avaliação em contraste com o que sugere o material didático.

Donaghue (2003, p. 344) argumenta que

crenças e suposições do professor precisam ser descobertas antes que o desenvolvimento possa ocorrer, permitindo a reflexão crítica e, em seguida, a mudança. As crenças sobre o ensino, os alunos ou o papel do professor, por exemplo, orientam os professores na prática e são derivadas de fontes como experiência e personalidade³¹.

Concluindo, Barcelos (2004) sugere que é necessário que se criem oportunidades para que futuros professores questionem suas crenças, não somente as suas, mas também as crenças de uma forma geral, o que resulta na formação de professores críticos e reflexivos. Concordamos e pensamos que, a partir desse ponto, ao se formarem professores críticos e

³¹ Tradução nossa de “beliefs, and assumptions need to be uncovered before development can occur, enabling critical reflection and then change. Beliefs about teaching, learners, or a teacher’s role, for example, guide teachers in their practice, and are derived from sources such as experience and personality”.

reflexivos sobre sua prática, o contexto de atuação do docente possa auxiliá-lo em seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, ao estudar as crenças de professores de Inglês para crianças, podemos compreender como o fazer pedagógico desses profissionais está intrinsicamente ligado às suas crenças e àquilo em que acreditam que possa fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Podemos, ainda, compreender como as práticas pedagógicas dos professores podem ser influenciadas em relação a fatores contextuais, visto que os professores deixam de agir conforme suas crenças devido ao contexto de salas numerosas, falta de material, organização do ambiente escolar etc.

Tendo apresentado o arcabouço teórico que apoiará a análise dos dados, passemos ao próximo capítulo, no qual explicitamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo.



Ilustração: Luana Chinaglia

A cada semana eu criava situações didáticas em que um gênero era abordado: quadrinhos, receitas, poesia, música, carta, campanhas publicitárias, guias turísticos, diário pessoal, contos de fadas, entre outros. As crianças ficaram muito motivadas, pois, ao fim de cada módulo, elas tinham um momento de elaborar o próprio texto durante as aulas. [...] Eles se organizavam em duplas, compartilhavam suas ideias, via nos olhos de cada um uma empolgação que contagiava a todos. Percebi que, a cada aula, a confiança em si mesmos aumentava além do empenho em realizar todas as tarefas propostas. O que me emocionou muito foi o dia em que apresentaram os contos de fadas, muitos com histórias muito originais e no final do dia um aluno falou assim: “*Teacher*, agora eu sei que, mesmo sendo criança, eu posso aprender inglês, a gente consegue, a gente só tem que escrever as nossas próprias histórias, escrever o texto da gente”. Escutar isso de uma criança é para lavar a alma e faz tudo valer a pena.

Professora Alexa (entrevista após a observação de aulas)

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

TODOS A BORDO: OS PASSAGEIROS DA VIAGEM

Neste segundo capítulo, mostramos quem são nossos passageiros e como nosso percurso tomou forma. Desvendamos, então, o nosso trajeto. Para isso, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados para a realização do estudo, incluindo a escolha do método de pesquisa: o estudo de caso. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, apresentando os participantes do estudo e o contexto em que ela aconteceu. Posteriormente, discutimos os instrumentos usados para a geração dos dados e finalizamos o capítulo explicitando os procedimentos para a análise dos dados.

Passemos, então, à caracterização da pesquisa qualitativa em educação e do estudo de caso.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Ao propormos uma pesquisa em qualquer área do conhecimento, é primordial decidirmos a sua perspectiva de realização. Considerando que, neste trabalho, buscamos compreender as crenças dos professores de LIC e como as práticas colaborativas podem favorecer a prática desses profissionais, optamos pela pesquisa qualitativa em educação.

De acordo com Estebán (2010, p. 124), a pesquisa qualitativa “gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação”. Ainda conforme o autor, ao se realizar uma pesquisa nessa perspectiva, pode referir-se à vida das pessoas com as “histórias, comportamentos e também o funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interação”.

Uma das características da pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), é o fato de ela acontecer em seu ambiente natural. Conforme sugere o autor, os pesquisadores “tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado” (CRESWELL, 2010, p. 208). Ainda para o autor, no ambiente natural em que ocorre o estudo, o pesquisador tem interações face a face com os participantes no decorrer da pesquisa.

Podemos ainda selecionar o tipo de estudo entre os vários existentes, como, por exemplo, a etnografia, a pesquisa-ação e o estudo de caso, conforme esclarece Brasileiro (2021). Escolhemos então o estudo de caso por ser uma “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32). Segundo Nunan (1992b) e Stake (2007), ao adotarmos o estudo de caso como metodologia, temos a oportunidade de investigar ou um indivíduo, ou um grupo desses indivíduos, como é o caso desta pesquisa.

Para Brasileiro (2021), o estudo de caso segue um raciocínio dedutivo, ou seja, o pesquisador estuda e analisa um caso específico, usado para que compreendamos fenômenos de maneira mais específica e detalhada. Ainda para a autora, o estudo de caso é “muito utilizado para apresentar vivências de grupos, empresas, comunidades, etc., recorrendo a instrumentos de coleta de dados como observação, análise de documentos, entrevistas e histórias de vida” (BRASILEIRO, 2021, p. 79).

O estudo de caso, conforme aponta Dörnyei (2007), é um excelente método para que o pesquisador obtenha uma descrição densa de uma questão complexa inserida em determinado contexto cultural. Dessa forma, em face às características do estudo de caso de cunho qualitativo, buscamos compreender o fenômeno da prática em sala de aula e da interação entre um grupo de professores ao participar de práticas colaborativas no que se refere ao ensino de crianças.

Após definirmos e explicitarmos a conceituação e caracterização do tipo de pesquisa adotado para este estudo, passemos, na próxima subseção, à apresentação do contexto em que este estudo se desenvolveu.

2.2 O contexto da pesquisa

Para que se torne mais claro para o leitor o contexto em que a pesquisa ocorreu, apresentamos, a seguir, informações sobre o andamento da pesquisa e sobre os participantes.

2.2.1 O local e a duração da pesquisa

A geração de dados para a pesquisa ocorreu em duas fases distintas. Na primeira, os dados foram obtidos por meio das observações das aulas dos professores participantes. Essa fase aconteceu nas escolas onde os professores atuavam à época da geração desses dados e aconteceu entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020.

Nessa etapa da pesquisa, foram observadas 10 aulas de cada professor, de aproximadamente 1h cada uma em turmas distintas da primeira fase do Ensino Fundamental, somando-se 40 aulas observadas no final.

Na segunda fase de coleta de dados, correspondente às sessões colaborativas, os dados foram coletados de forma remota. Devido à pandemia do novo coronavírus, essa etapa ocorreu com atraso em relação à primeira e foi concluída no mês de abril de 2021.

Na próxima subseção, apresentamos os participantes do estudo.

2.2.2 Os participantes

Participaram desta pesquisa 3 professoras e 1 professor de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dois deles atuam também em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os próprios participantes escolheram os pseudônimos para serem utilizados na pesquisa, a fim de resguardar as suas identidades. Os perfis dos profissionais foram traçados tendo como base os questionários aplicados a eles, conforme será apresentado no item 2.2.3.1.

James

James é professor de Inglês no contexto público de ensino há 11 anos, mas já atuou também como professor no contexto privado de ensino. Há cinco anos leciona para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental e possui formação em Letras: Português/Inglês. Para o professor, o ensino de Inglês nas séries iniciais pode ser bastante interessante, uma vez que os alunos podem não apenas aprender novas palavras de um outro idioma, mas ainda ampliar seu repertório linguístico-cultural, compreendendo mais aspectos de sua própria cultura e reconhecendo mais a sociedade em que estão inseridos. Para James, o maior desafio para a atuação nesse contexto é a dificuldade no processo de leitura e na compreensão de novo vocabulário pelas crianças.

Karen

Karen é professora de Inglês no contexto público de ensino há 16 anos. Já atuou em contextos privados de ensino e leciona para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental há nove anos. Possui formação em Letras: Português/Inglês. Ela gosta de ensinar Inglês para crianças, pois, para ela, as crianças se sentem estimuladas para aprender novo vocabulário, novas expressões e em ter oportunidades para praticar o idioma. No entanto, para a professora, sua maior dificuldade para ensinar Inglês para crianças relaciona-se à produção de material didático para as aulas.

Teacher Z

Teacher Z é professora de Inglês no contexto da Educação Básica pública há 21 anos e, desde o início de sua carreira docente, trabalha com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Também já atuou em contextos privados de ensino e tem formação em Letras: Português/Inglês. Teacher Z vê o ensino de Inglês para crianças como primordial, pois a educação linguística desde as séries iniciais é capaz de promover mais autonomia para os alunos, ampliando as possibilidades de se tornarem autores de suas próprias histórias, agindo em suas realidades. Para a professora, um dos maiores desafios para a atuação nesse contexto é o fato da superlotação das turmas nas escolas públicas. Porém, segundo ela, esse fator negativo não impossibilita o ensino da LE.

Alexa

Alexa é professora de Inglês no contexto público de ensino há 17 anos, com atuação também em instituições privadas. Há 6 anos leciona Inglês para crianças nas turmas iniciais do Ensino Fundamental e tem formação em Letras: Português/Inglês. Em relação ao ensino de Inglês para crianças, Alexa vê a aprendizagem de uma LE como um fator muito importante porque amplia a percepção dos alunos quanto à diversidade cultural existente no mundo. No entanto, Alexa pontua que suas maiores dificuldades para a atuação nesse contexto é seu pouco conhecimento em relação à leitura teórica na área e a aplicação de abordagens adequadas para lecionar para crianças.

Apresentamos, a seguir, o quadro 4 com a síntese da caracterização dos participantes deste estudo.

Quadro 4: Participantes do estudo

Professor	Gênero	Idade	Tempo de atuação no serviço público	Tempo de atuação no ensino de LIC	Principal dificuldade para o trabalho com crianças
James	Masculino	36	11 anos	5 anos	Elaborar tarefas relacionadas a leitura e a vocabulário.
Karen	Feminino	57	16 anos	9 anos	Produção de material didático para as aulas.
Teacher Z	Feminino	45	21 anos	21 anos	A superlotação de turmas no contexto público de ensino.
Alexa	Feminino	46	17 anos	6 anos	Pouco conhecimento em relação à leitura teórica na área e a aplicação de abordagens adequadas para lecionar para crianças.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Na próxima subseção, apresentamos como ocorreu a geração de dados para a pesquisa.

2.2.3 Os instrumentos para a geração de dados

No mês de maio de 2019, solicitamos à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia a autorização para que pudéssemos realizar a pesquisa nas escolas da rede. Escolhemos as escolas por CRE³² e que ofertassem a disciplina Inglês nas turmas do Ciclo da Infância³³ (1º ao 5º ano), de forma que a nossa pesquisa pudesse perpassar diferentes regiões da cidade de Goiânia.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Goiânia, dirigimo-nos às escolas para conversar com os gestores e também pedirmos autorização para realizar a pesquisa nas

³² A Rede Municipal de Ensino de Goiânia é dividida por CRE (Coordenadorias Regionais de Educação). No total são 5 (cinco) e todas estão subordinadas à Diretoria Pedagógica da Superintendência Pedagógica e abrangem diferentes regiões da cidade. Assim, das 5 CRE, 4 foram selecionadas para o estudo.

³³ Na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, a Educação Básica é dividida em Ciclo da Infância, que corresponde às turmas de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, e em Ciclo da Adolescência, que corresponde às turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

escolas, pois, mesmo com a autorização da secretaria, a escola precisava nos dar permissão, assim como os docentes.

Então, nosso primeiro contato com os professores ocorreu no mês de outubro de 2019, quando conversamos com cada um dos docentes das quatro escolas selecionadas e apresentamos a pesquisa. Nesse encontro, concederam-nos a autorização deles para realizarmos as observações das aulas, as quais tiveram início no mesmo mês.

Para nosso estudo, em um primeiro momento, os dados foram gerados de outubro de 2019 a fevereiro de 2020. No entanto, houve a necessidade de realizarmos uma pausa na condução das atividades devido à pandemia³⁴ do novo coronavírus. Como em 2021 ainda estávamos em plena pandemia, as atividades previstas (sessões colaborativas) foram feitas de forma remota, utilizando ferramentas como as salas de reunião da plataforma *Zoom*.

Visando responder às nossas perguntas de pesquisa, vários instrumentos foram utilizados para a geração dos dados, o que facilitou a validação e a triangulação dos dados, levando-nos a uma melhor compreensão do fato investigado no estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; WATSON-GECEO, 1988).

A seguir, apresentamos os instrumentos adotados para a geração dos dados.

2.2.3.1 Questionários

O primeiro instrumento utilizado na condução do estudo foi o questionário. Por meio dele, coletamos informações pertinentes sobre os professores participantes do estudo a fim de traçarmos um perfil deles. O questionário foi do tipo misto, havendo nele questões abertas e fechadas e de múltipla escolha (MOREIRA; CALLEFE, 2008; WILKINSON; BIRMINGHAM, 2003).

Conforme esclarecem Wilkinson e Birmingham (2003), o uso de questionários pode ser uma fonte de coletada de dados que oferece ao pesquisador uma ampla gama de informações. Porém, segundo os autores, eles têm pontos negativos, uma vez que podem ser mal elaborados e conter questões ambíguas.

Para Dörnyei (2007), ao utilizar o questionário, o pesquisador pode coletar informações básicas do participante, como, por exemplo, sexo e idade, bem como fatores

³⁴ A pandemia do novo coronavírus teve início em março de 2020 e ocasionou medidas de distanciamento social e adoção de *lockdown* no mundo inteiro. Assim, as escolas foram fechadas e as atividades previstas para a realização da pesquisa tiveram de ser paralisadas. No entanto, as observações iniciais das aulas dos professores puderam ser concluídas em fevereiro de 2020, visto que tinham sido iniciadas em outubro de 2019.

cotidianos da vida dele e também informações sobre as opiniões dos respondentes, suas crenças etc. Conforme aponta Brasileiro (2021, p. 89), os questionários são “um método rápido e simples para avaliar opiniões, objetivos, anseios, preferências, representações e crenças das pessoas”.

O questionário foi impresso e entregue aos professores no primeiro dia das observações das aulas de cada docente, que poderiam entregá-lo depois. Dessa forma, eles puderam levá-lo para casa e entregá-lo posteriormente. O questionário inicial aplicado aos professores participantes deste estudo está disposto no Apêndice I.

2.2.3.2 Notas de campo e observações das aulas

Para este estudo, observamos as aulas das três professoras e do professor participantes com o objetivo de visualizar a atuação deles em turmas dos anos iniciais de escolarização. As observações, conforme asseguram Dörnyei (2007), Nunan (1992b) e Wilkinson e Birmingham (2003), são instrumentos importantes para o pesquisador pelo fato de fornecerem informações diretas sobre os eventos que acontecem no contexto pesquisado. Dessa forma, observamos as aulas dos professores participantes e as gravamos em áudio, bem como redigimos as notas de campo.

Utilizamos então um caderno para registrar as aulas e ainda acrescentamos as nossas reflexões e questionamentos para serem feitos aos professores no momento das entrevistas. Consideramos este procedimento como uma observação do tipo não participante (CRESWELL, 2010; FONTANA, 2018), visto que não interferimos nas aulas desses professores, coadunando com o que sugere Fontana (2018, p. 66) quando afirma que a observação não participante

atrela-se à percepção de que o observador toma contato com o grupo ou com a realidade a ser estudada, mas sem integrar-se a eles; ou seja, o sujeito do conhecimento estabelece um distanciamento e permanece de fora dessa comunidade.

Buscamos, nas observações, minimizar a influência de nossa presença no contexto pesquisado. Assim, sentávamos sempre ao fundo da sala de aula, de maneira que também não chamássemos muito a atenção das crianças que poderiam ficar dispersas nas aulas com a nossa presença. No total, observamos 40 aulas (sendo 10 aulas de cada professor) em turmas distintas, ou seja, eram aulas que transitavam do 1º ao 5º ano. Para complementação das observações feitas, coletamos também os planos de aula e as tarefas aplicadas pelos professores às crianças.

Intentamos com a observação das aulas tecer reflexões sobre a prática dos professores em turmas iniciais do Ensino Fundamental e de forma alguma julgar a prática docente desses profissionais. Consideramos, assim, que o total de aulas observadas foi suficiente para atingir os nossos propósitos. Nos Anexos de H a M, há uma amostra dos planos de aula e tarefas coletados e, nos Apêndices P e Q, exemplos das notas de campo das aulas observadas.

2.2.3.3 Entrevistas

Ao final das observações das aulas de cada professor, realizamos com eles uma entrevista em português cujo objetivo foi propiciar um diálogo sobre as aulas dos docentes e complementar informações às notas de campo do pesquisador feitas a partir das observações das aulas. Para as sessões colaborativas optamos pelas narrativas, pois os professores não dispunham de tempo para realizá-las devido às suas obrigações profissionais. As entrevistas, conforme afirmam Dörnyei (2007) e Wilkinson e Birmingham (2003), fornecem ao pesquisador informações mais detalhadas sobre o fenômeno pesquisado.

Consideramos, em concordância com Dörnyei (2007), Moreira e Caleffe (2008) e Wilkinson e Birmingham (2003), que as entrevistas são instrumentos de geração de dados importantes para a pesquisa, uma vez que os participantes podem se expressar melhor do que quando respondem a questionários, tendo, pois, a possibilidade de refletir sobre sua prática em sala de aula.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, ou seja, possuíam perguntas que seguiam uma ordem estabelecida, mas acrescentamos novas perguntas de acordo com as observações das aulas dos professores (NUNAN, 1992b; SELIGER; SHOHAMY, 1989). Gravamos em áudio as entrevistas com os participantes, que foram transcritas posteriormente.

No Apêndice J, apresentamos um modelo da estrutura seguida para a realização das entrevistas com os professores e, nos Apêndice L e M, a título de ilustração, um trecho da entrevista concedida por alguns dos participantes do estudo.

2.2.3.4 Sessões colaborativas

Após a finalização das observações das aulas dos participantes e da realização das entrevistas, passamos para as sessões colaborativas. Amparadas nos construtos da aprendizagem colaborativa e do ensino colaborativo (FIGUEIREDO, 2001, 2018, 2019;

LONG; PORTER, 1985; NUNAN, 1992a; SWAIN; LAPKIN, 1998), as sessões tinham como objetivo a troca de conhecimentos entre os profissionais atuantes no mesmo contexto de ensino.

Conforme afirmado anteriormente, a pandemia do novo coronavírus nos impossibilitou realizar as sessões colaborativas de maneira presencial e, dessa forma, foram realizadas remotamente por meio da plataforma *Zoom*.

Foram realizadas ao todo três sessões colaborativas com cada dupla de professores (no total foram seis sessões), e a divisão dos professores em duplas se deu a partir da consideração da localização das instituições³⁵ de ensino de cada participante, ficando assim definidas: **Dupla 1:** Teacher Z e James; **Dupla 2:** Karen e Alexa.

As sessões colaborativas foram realizadas uma vez por semana, no período de três semanas e tinham como objetivo a discussão de aspectos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE, a saber: planejamento, elaboração de tarefas e instrumentos de avaliação da aprendizagem das crianças (HARMER, 2015; MORAIS; BATISTA, 2020; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019; VALE; FEUNTEUN, 1992, entre outros). Para a condução dessas sessões, seguiu-se um roteiro inicial para direcionar o trabalho das duplas, e com a participação do pesquisador.

As sessões colaborativas tiveram duração aproximada de uma hora cada uma e foram gravadas em áudio e vídeo por meio de plataforma *on-line*. Na primeira sessão, direcionada para o planejamento, as professoras e o professor discutiram sobre como planejam suas aulas, as etapas que devem percorrer para planejar e, em seguida, produziram colaborativamente um plano de aula. Na sessão sobre a elaboração de tarefas, as professoras e o professor discutiram sobre aspectos que consideram importantes no momento da produção delas e as características que levam em conta ao produzir tarefas para os alunos e, em seguida, elaboraram colaborativamente um exercício para ser aplicado às crianças. Na terceira sessão, que versava sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, as professoras e o professor discutiram sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem e o que levam em consideração ao avaliar os alunos e, em seguida, elaboraram colaborativamente uma proposta de avaliação para as crianças.

Para melhor compreensão da dinâmica para a realização das sessões colaborativas, vejamos o quadro 5 a seguir.

³⁵ A divisão das duplas foi feita antes do início da pandemia. Dessa forma, elas foram formadas levando-se em consideração a localização da escola dos participantes para facilitar o acesso e encontro desses professores em uma das instituições. Assim, essa divisão foi mantida nas sessões colaborativas que aconteceram de maneira virtual.

Quadro 5: Dinâmica da realização das sessões colaborativas

	Dupla	Duração
Sessão Colaborativa 1 Planejamento	Teacher Z e James	1h25min
	Karen e Alexa	1h05min
Sessão Colaborativa 2 Elaboração de tarefas	Teacher Z e James	1h14min
	Karen e Alexa	1h15min
Sessão Colaborativa 3 Avaliação	Teacher Z e James	1h44min
	Karen e Alexa	1h05min

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

A título de ilustração, disponibilizamos, nos Apêndices R e S, um trecho da transcrição de uma sessão colaborativa com as duplas de participantes Teacher Z e James e Karen e Alexa, respectivamente.

2.2.3.5 Narrativas

As narrativas foram utilizadas para resgatar, por meio de relatos dos participantes, informações que evidenciassem o ponto de vista de cada um deles em relação à sua prática em sala de aula e à sua participação nas sessões colaborativas. Conforme sugerem Clandinin e Connelly (1995, 2011), Oliveira (2013) e Telles (1999, 2000), esse instrumento de geração de dados pode ilustrar as experiências de vida, profissionais e sociais, dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, utilizamos as narrativas para complementar informações obtidas durante a realização das sessões colaborativas e discorrer sobre as avaliações dos professores em relação à sua participação nas sessões. No Apêndice K, disponibilizamos o roteiro para a escritura das narrativas e, nos Apêndices N e O, exemplos de narrativas escritas por alguns dos participantes.

Apresentamos, a seguir, no quadro 6, uma síntese dos instrumentos utilizados para a geração de dados e seus objetivos.

Quadro 6: Instrumentos utilizados para a geração de dados

Instrumentos	Objetivos
Questionários	Obter informações dos participantes do estudo como: a) formação; b) tempo de atuação no ensino de Inglês para crianças; c) percepções sobre a inserção do Inglês nos anos iniciais do Ensino

	Fundamental, que foram usadas para traçar o perfil dos participantes.
Entrevistas	Obter informações dos participantes em relação a sua prática em sala de aula.
Observações e notas de campo	Direcionar as discussões sobre as crenças e a prática dos professores participantes no ensino de Inglês para crianças.
Sessões Colaborativas	Promover discussões entre os participantes para a troca de conhecimentos relacionados ao ensino de Inglês para crianças referentes às fases de planejamento, elaboração de tarefas e avaliação da aprendizagem.
Narrativas	Resgatar, por meio de relatos dos participantes, informações que evidenciam o ponto de vista de cada um deles sobre as sessões colaborativas.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

2.3 Transcrição das entrevistas e das sessões colaborativas

Conforme mencionado anteriormente, as sessões colaborativas foram gravadas em áudio e em vídeo, e as entrevistas, em áudio, tendo sido transcritas posteriormente. Para a realização das entrevistas, utilizamos um gravador, e para as sessões colaborativas, o recurso de gravação de reunião, visto que as sessões aconteceram de maneira remota por meio da plataforma *Zoom*.

Para a transcrição dos áudios das entrevistas e das sessões colaborativas, adaptamos os símbolos de transcrição utilizados por Marcuschi (2008) e por Figueiredo (2001), conforme dispostos no quadro 7.

Quadro 7: Legenda das transcrições em áudio

Símbolo	Indicação
[[Fala sobreposta
[...]	Supressão
...	Pausa
<i>Itálico</i>	Palavras na Língua Inglesa
()	Comentários do pesquisador
?	Algo ininteligível ou ruído na gravação

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base em Figueiredo (2001) e Marcuschi (2008).

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.4 Procedimentos para análise dos dados

O primeiro passo seguido na obtenção e no armazenamento dos dados foi organizar os arquivos no computador, alocados em pastas categorizadas e em documentos impressos dos dados gerados.

A partir de então, a análise foi dividida em quatro seções. Na primeira seção, discutimos as crenças dos professores e foi subdividida em 1) crenças sobre meios que facilitam a aprendizagem da criança e 2) crenças sobre o tipo de tarefas para o ensino de Inglês para crianças. Na segunda seção, analisamos as sessões colaborativas, e discutimos as vertentes teórico-metodológicas que subsidiam as práticas dos professores. Na terceira seção, analisamos as interações durante as sessões colaborativas e elucidamos as estratégias mediadoras usadas pelos docentes. Por fim, na quarta seção, trazemos as avaliações dos professores em relação à colaboração com outros professores durante as sessões.

Para tal, adotamos os seguintes procedimentos para a análise dos dados:

- 1) Leitura das respostas fornecidas pelos participantes nos questionários.

A análise dos questionários nos possibilitou traçar o perfil dos participantes do estudo. Dessa forma, pudemos identificar informações essenciais sobre o docente, como, por exemplo, a sua formação inicial, quanto tempo atua no contexto público de ensino, quanto tempo atua no ensino de Inglês para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, qual é a percepção que ele possui quanto ao ensino de Inglês para crianças e quais são as maiores dificuldades encontradas para a atuação nesse contexto de ensino.

- 2) Observação das aulas e escritura das notas de campo do pesquisador

As observações feitas nas aulas dos professores visaram à compreensão da prática do docente no que tange ao ensino de LIC. Dessa forma, realizamos a escritura das notas de campo em um caderno e, posteriormente, identificamos pontos convergentes entre as aulas dos docentes. Esses pontos versam sobre o planejamento de aulas, as tarefas realizadas pelos professores e principalmente sobre meios usados por eles para facilitar a aprendizagem da criança. As observações serviram de guia para que pudéssemos realizar as entrevistas com cada um dos participantes.

3) Análise das entrevistas realizadas com os professores ao fim da observação das aulas

Ao final das observações das aulas dos docentes, eles nos concederam as entrevistas, que depois foram transcritas, observando-se os critérios dispostos no quadro 7. Direcionados pelos objetivos e pelas perguntas de pesquisa deste estudo, analisamos as entrevistas a fim de identificarmos pontos em comum ou díspares na prática dos docentes no ensino de Inglês para crianças. Pudemos, então, analisar esses dados, relacionando as crenças dos professores sobre o ensino nesse contexto.

4) Análise das interações ocorridas nas sessões colaborativas

Para a análise das interações oriundas das sessões colaborativas, utilizamos a transcrição dos áudios gravados. Realizamos as análises da interação dos participantes na condução das sessões que visavam à discussão de temáticas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês para crianças. As discussões trouxeram à luz o que os professores pensam e fazem em relação à avaliação das crianças, ao planejamento de suas aulas e à elaboração das tarefas a serem aplicadas nas aulas. Buscamos, com as sessões colaborativas, trazer o trabalho conjunto entre os docentes na construção de planos de aula, avaliações e tarefas para crianças. Para isso, usamos a sala virtual do *Zoom* e também o editor de textos *on-line Google Docs* para que os docentes pudessem construir seu material juntos.

Elucidados os procedimentos e para a geração e a análise de dados, utilizamos a seguinte divisão para a discussão de nossas percepções em relação ao estudo.

Na primeira parte, após traçarmos os perfis dos participantes do estudo, analisamos as observações das aulas de cada um deles e as entrevistas concedidas e então discutimos as crenças deles, apoiando-nos em estudos que versam sobre o ensino de LIC e relativos às crenças de ensinar e aprender LE. Assim, utilizamos, nas análises, as entrevistas, trechos das aulas dos professores e excertos de planos de aula e de tarefas usados por eles nas aulas.

Na segunda parte da análise dos dados, buscamos compreender, por meio das interações entres os professores, provenientes das sessões colaborativas, as perspectivas teórico/metodológicas que permeiam a prática docente em relação ao planejamento, à elaboração de tarefas e à avaliação no ensino de Inglês para crianças e as estratégias mediadoras usadas pelos docentes na construção colaborativa do material. Para isso, as interações são trazidas para a discussão por meio de trechos advindos das transcrições das sessões colaborativas gravadas em áudio.

Por fim, na terceira parte da análise dos dados, buscamos, por meio das narrativas, identificar as avaliações dos docentes quanto ao trabalho colaborativo realizado por eles, ou seja, até que ponto a colaboração com outro docente atuante no mesmo contexto pode resultar na melhoria de sua prática em sala de aula.

Passemos, então, ao Capítulo 3, no qual apresentamos a análise dos dados.



Ilustração: Luana Chinaglia

Eu tive que lidar com muitas crianças que não sabiam escrever, muitas tinham dificuldade em pegar no lápis. Então, eu nunca tinha estado em uma situação em que eu tivesse que pegar na mão da criança e ajudá-la a escrever uma palavra em inglês, por exemplo. Muitas delas sabiam escrever o nome, mas, as palavras do quadro, muitas não conseguiam porque estavam na etapa de alfabetização. Então, em muitos momentos, eu achava que eu estava ali como alfabetizador também, mesmo não tendo formação.

Professor James (entrevista após a observação de aulas).

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS DADOS

CONTEMPLANDO OS PERCURSOS DA VIAGEM

Aqui começamos a desvelar os percursos da nossa viagem no desafiador mundo do ensino de Inglês para crianças. Então, neste terceiro capítulo, dividido em três seções, discutimos os resultados da pesquisa. Na primeira seção, elucidamos as crenças dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na infância; na segunda, discutimos as vertentes teórico-metodológicas que permeiam a prática desses profissionais, tendo como ponto de partida as sessões colaborativas das quais fizeram parte e apresentamos as estratégias mediadoras utilizadas pelos professores durante as sessões colaborativas; e, por fim, na terceira seção, apresentamos as avaliações dos docentes acerca dos efeitos da colaboração com seus colegas em relação às sessões de planejamento, de elaboração de tarefas e de avaliação para o ensino de Inglês para crianças.

A seguir, discutimos as crenças dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LIC.

3.1 Crenças sobre como ensinar inglês para crianças

Os professores, ao assumirem o papel da docência, passam a atuar de acordo com determinadas abordagens de ensino e com suas experiências prévias (FÉLIX, 1999). Nesse sentido, um dos objetivos desta tese foi descrever as crenças dos professores em relação ao ensino de Inglês para crianças. Para isso, a análise de dados desta primeira seção foi feita com base nas observações das aulas, nos planos de aula, nas tarefas e nas entrevistas concedidas pelos professores, além das notas de campo e de narrativas escritas por eles. Assim, buscamos

identificar as crenças dos docentes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LIC e, conforme os dados elucidam, algumas delas estavam imbrincadas na prática desses professores.

Em sala de aula de Língua Inglesa, no contexto de ensino para crianças, as crenças dos professores perpassam seu fazer docente. Por meio da análise dos dados, identificamos algumas de suas crenças que influenciam suas ações em sala de aula, tais como o uso do trabalho em pares, exercícios de repetição, o incentivo para a participação nas aulas e para o uso da Língua Inglesa, o uso de desenhos e imagens e a utilização da língua materna das crianças.

Passemos, a seguir, à discussão da crença que os professores possuem em relação ao trabalho em pares.

3.1.1 Crença de que o trabalho em pares favorece a interação e aprendizagem da língua

Vários autores pontuam as contribuições do trabalho realizado em pares e/ou em grupos no processo de aprendizagem de LE (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; ARAÚJO, 2016; ARAÚJO; BEN-ITZHAK; ARAÚJO, 2021; BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2018, entre outros), pois a colaboração oportuniza a troca de conhecimento entre os alunos, ocasionando, assim, momentos de aprendizagem significativa em sala de aula. Nas aulas observadas, o trabalho em pares ocorreu algumas vezes, embora esse tipo de tarefa favoreça a interação e facilite a aprendizagem dos alunos, segundo os professores. Por outro lado, esse tipo de trabalho é dificultado por alguns fatores, como, por exemplo, salas de aula cheias e o tempo curto de duração dessas aulas.

As professoras Alexa e Teacher Z pontuam que, em suas aulas, fazem uso de tarefas que envolvem a interação entre as crianças. Teacher Z realiza-as sempre que possível, mas, pelo fato de as salas serem cheias, isso não acontece frequentemente. Alexa, por sua vez, realiza-as de maneira esporádica. Vejamos, então, o que dizem as professoras sobre as tarefas em pares.

[1]

Teacher Z: Eu tento trabalhar com frequência, né? Na medida do possível, pois a gente sabe que a sala de aula na escola pública, especialmente no município, no ensino fundamental, são salas cheias, mas, na medida do possível, eu gosto de trabalhar com atividades em duplas. Então, eu acho que essas tarefas em grupos, essas tarefas colaborativas, nessas tarefas eu acho que os alunos crescem, a gente consegue uma melhor interação. Eu acho que você percebeu lá, principalmente naquelas tarefas de *warmer*, que eu tentei integrar muitas vezes a turma toda, dividindo em dois grupos. Teve também aquela aula sobre as duas mulheres que trabalham na cozinha, e que os alunos... eu acho que você não assistiu essa aula, mas, na continuação dela, eles

trocaram as entrevistas, eu devolvi essas tarefas, eles trocaram, e eu pedi que cada um corrigisse a dos colegas. Então, eles refletiam sobre as estruturas das perguntas, das respostas, sobre a finalidade do texto, observava a pontuação uns dos outros, e aí eu faço toda aquela explicação inicial, devolvo a tarefa, a gente fez uma retomada, e então eles fizeram várias considerações nos textos dos colegas, e até em uma sala que não estava dando os pares, eu fiquei com um aluno para fazer essa atividade, e é um momento, assim, muito rico, pra gente revisar, pra gente tirar dúvidas. Então, a partir do olhar do outro dos pares, eles observam as considerações, eles reescreveram as tarefas e eu acho que isso permite uma coconstrução de conhecimentos, eles se sentem confiantes. A maioria se sente muito confiante de dar esse *feedback* para os colegas porque a gente está trabalhando também dentro de uma sequência, de uma sequência didática, então tem aquela retomada e esse trabalho em grupo, em pares, veio para fechar essa etapa daquela aula das meninas que trabalham na cozinha da escola. Foi um trabalho muito rico, muito efetivo.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z].

[2]

Alexa: Realizo de forma bem esporádica tarefas assim. Na maioria das vezes, são bem produtivas, já que, em duplas, os próprios alunos auxiliam uns aos outros nas dificuldades e se divertem muito. Além das trocas de conhecimento, as habilidades como sociabilidade e empatia são reforçadas. Geralmente, uso tarefas que envolvam diálogos, elaboração de cartazes, tarefas de *listening* ou *games* como *hangman*, mímicas.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

Ambas as professoras consideram o trabalho em pares importante, pois acreditam que, por meio dessa troca de conhecimento entre os alunos eles se sentem mais confiantes no processo de ensino e aprendizagem e também confiantes em auxiliar os seus colegas, conforme apontam Bruffee (1999) e Figueiredo (2018), ao considerarem que, por meio de tarefas colaborativas, os alunos buscam atingir objetivos comuns de aprendizagem.

A professora Alexa evidencia o fato de a colaboração entre as crianças oferecer a possibilidade da amplitude da relação entre elas, no desenvolvimento de habilidades sociais e no aumento da empatia. Assemelham-se a isso os resultados do estudo de Figueiredo (2001), ao pontuar que, por meio de tarefas em pares, os alunos têm possibilidades de um melhor relacionamento com os seus colegas em sala de aula. Porém, dois aspectos pontuados na fala das professoras nos chamam atenção, quando afirmam que as tarefas em pares são realizadas ou de “forma esporádica”, e “na medida do possível”, conforme evidenciam Alexa e Teacher Z, respectivamente. Com base nas falas das professoras, apesar de acreditarem nos benefícios que o trabalho em grupo pode trazer para seus alunos, esse tipo de tarefa não é realizado com uma periodicidade por fatores contextuais que, por sua vez, afetam as ações das professoras, conforme esclarecem Barcelos (2006) e Borg (2003).

Em uma de suas aulas, para crianças de 8 anos³⁶, a professora Alexa realizou uma breve tarefa em duplas para ensinar vocabulário específico sobre o *Halloween*. Em pares, os alunos tinham de falar sobre símbolos do *Halloween* que eles conheciam e, posteriormente, realizar um caça-palavras sobre o vocabulário estudado. Notamos, no trecho a seguir, que essa tarefa mostra o fortalecimento de habilidades sociais e afetivas (ANDRÉS, 1999; COSTA; LAGO, 2019; ORLANDO; LEITE, 2020; SWAIN, 2013). Conforme salientado por Figueiredo (2001), ao afirmar que trabalhos em conjunto podem oportunizar um melhor relacionamento com os colegas. De acordo com o que se observou na aula da professora, as crianças já tinham seus colegas favoritos e queriam fazer pares com eles para a realização da tarefa proposta pela professora.

[3]

Pesquisador: A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e, em seguida, explicou a tarefa que eles realizariam. A turma ficou bastante agitada, pois a professora disse que seria uma tarefa em duplas, o que deixou a professora apreensiva, pois as crianças queriam formar os pares com os colegas de que mais gostavam. No entanto, a professora organizou os alunos em duplas e, após organizar a sala, a professora iniciou a aula perguntando para os alunos se conheciam símbolos que remetem ao *Halloween*. A professora fez esta atividade com cada dupla. Assim, cada uma das duplas tinha de dizer o nome de um item do vocabulário que conhecia. Em seguida entregou um caça-palavras para cada dupla.

No final, a professora pediu novamente para que cada dupla escolhesse entre as palavras do caça-palavras duas para falar para a turma

[Trecho de nota de campo sobre a aula da professora Alexa]

³⁶ Nas escolas que oferecem os anos iniciais de escolarização na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, a faixa etária correspondente a cada série é a seguinte: 1º ano: 6 anos de idade; 2º ano: 7 anos de idade; 3º ano 8 anos de idade; 4º ano: 9 anos de idade e 5º ano: 10 anos de idade.

[4]

Figura 2: Tarefa elaborada pela professora Alexa sobre o *Halloween*

Fonte: Elaborado pela professora Alexa.

Notamos, no trecho de nota de campo sobre a aula da professora Alexa, um dos motivos que a faz realizar tarefas em pares e/ou em grupos com menor frequência: a agitação das crianças. Concordamos com a professora, pois sabemos que salas muito cheias podem atrapalhar a realização de tarefas colaborativas e, dessa forma, a crença da professora se esbarra em uma influência contextual. Isso porque, no excerto [02], Alexa evidencia que o trabalho em pares traz possibilidades de aprendizagem entre os alunos, mas o contexto em que ela atua, de sala de aula numerosa e que deixa os alunos agitados quando trabalham juntos, dificulta a recorrência dessa prática nas aulas da professora. Nesse sentido, encontramos suporte nos apontamentos de Barcelos (2006) e de Souza (2017), de que o contexto em que o professor está atuando pode influenciar a prática desse docente, uma vez que compreendemos que a professora Alexa, se estivesse lecionando em uma turma com menos alunos, poderia realizar tarefas em pares regularmente.

Ainda, nessa perspectiva da realização de tarefas colaborativas com foco na troca de experiências entre os alunos, os professores Teacher Z e James pontuam que esse tipo de tarefa facilita a aprendizagem de alunos que possuem mais dificuldades de aprendizagem e podem ocorrer por meio de discussões entre eles sobre o que acontece na escola. Esses fatos

corroboram os apontamentos de Buose e Santos (2017) ao sugerirem que a interação entre os alunos pode ocorrer de modo natural e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem das crianças. Vejamos, então, o que dizem os professores.

[5]

Teacher Z: As salas são bem diversificadas, e a gente tem crianças ali que possuem já um conhecimento linguístico, eu digo, assim, na língua inglesa, maior do que outras crianças. Então, eu sempre tento colocar um parzinho de um que tem mais dificuldade com outro que não tenha tanta dificuldade pra eles se ajudarem, pra eles interagirem, e eu tenho colhido bons frutos porque, como eu disse inicialmente, as salas são muito cheias. Então, é uma estratégia que eu gosto muito e, inclusive, quando a gente convive com eles o ano todo, inclusive quando eu peço pra fazer esses pares, alguns já se prontificam de ficar com os colegas que eles mesmos sabem que têm essas dificuldades. Então, é um trabalho bem, assim, colaborativo, né, nesse sentido.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

[6]

James: Eu vejo que, a todo o tempo, eles estão interessados em colaborar, interagir, buscar ajudar o outro. [...] Em todos os momentos, eu busco incentivar esse trabalho em grupo com tarefas que eles possam interagir, colaborar. No momento de correção, sempre também tem essa interação, essa colaboração, por exemplo, de um aluno que escreve no quadro ouvindo o que o colega está do outro lado da sala tentando dizer. Até mesmo quando há algumas discussões entre eles que podem, sim, gerar alguma indisciplina se não for contida, de certa forma é um momento positivo também, pois cada qual está comentando o que o outro está fazendo e, assim, entre eles, pode haver uma negociação de conhecimento, acaba sendo uma troca de conhecimento. Eles acabam rindo muito um do outro justamente pelo fato de serem crianças, de serem imaturos, mas eles são muito inteligentes, e dessa inteligência e dessa interação que surge o sentido das coisas pra eles sobre aquilo que eu estou tentando ensinar.

[Trecho de entrevista com o professor James]

A colaboração durante a realização de tarefas em pares e/ou grupos propicia aos alunos a troca de conhecimento entre eles, conforme sugerem Teacher Z e James. De acordo com Figueiredo (2022), Lantolf (2000) e Swain (2000), a aprendizagem passa a ser mais significativa para o aluno a partir do momento em que ele se vê fazendo parte do processo de aprendizagem, ou seja, trabalhando com seu colega e se ajudando mutuamente. É interessante ainda pontuar que o professor James menciona que seus alunos estão sempre interessados em colaborar e interagir com seus colegas e vemos, na atitude do professor, o incentivo aos alunos para esse movimento colaborativo, sendo um importante passo para que a aprendizagem faça sentido para o aluno, conforme sugere Figueiredo (2022). Dessa forma, os alunos “podem

receber ideias, resolver dúvidas, compartilhar estratégias de aprendizagem, promover assistência mútua para a realização de uma tarefa” (FIGUEIREDO, 2022, p. 60).

Para ilustrar uma das aulas da professora Teacher Z, em uma turma de 4º ano, apresentamos, no trecho a seguir, uma interação em duplas de seus alunos em que eles deveriam descrever o personagem de uma história trabalhada por ela em sala de aula: o jacaré. Vejamos, então, a interação das crianças.

[7]

- Teacher Z: Agora essa dupla. Então, vamos lá. A gente está falando de qual personagem mesmo?
- Criança 1: Jacaré. Eu não sei em inglês.
- Criança 2: Fala *alligator*.
- Teacher Z: *Alligator*. Faz aí o gesto do *alligator*, um bocão, igual o poema. Vamos lá, então.
- Criança 1: *What color is it?*
- Criança 2: *Green*.
- Criança 1: *It is green*. Assim, tá?
Is it big or small?
- Criança 2: *It is big*.
- Teacher Z: *Big. Domestic?*
- Criança 1: *Domestic, wild?*
- Teacher Z: *Wild*.

[Trecho de aula da professora Teacher Z]

Observamos o apoio que a criança 2 dá à criança 1 para a sua produção oral durante a atividade em pares proposta pela professora, pois ela dá suporte para o colega para a produção da sentença completa ao dizer “*It’s green*. Assim, tá?”. Evidencia-se, a nosso ver, a crença que a professora possui de que as tarefas em pares favorecem a aprendizagem, pois, ao propor tarefas para que as crianças trabalhem juntas, oportuniza-lhes momentos em que aprendem uns com os outros, corroborando o que afirmam Bruffee (1999), Figueiredo (2018) e Swain e Lapkin (1998). Segundo esses autores, quando os alunos têm momentos de interação e colaboração, buscam atingir objetivos comuns de aprendizagem.

No trecho de nota de campo, a seguir, de uma das aulas do professor James em que ele ensina aos alunos de 9 anos a estrutura *How old are you?* e os números em inglês para a prática oral, notamos a crença do professor James de que as tarefas em pares podem beneficiar os alunos por meio da interação entre eles.

[8]

Pesquisador: O professor iniciou a aula cumprimentando seus alunos e explicou a eles a atividade do dia. No início, o professor passou, no quadro, algumas palavras de vocabulário sobre os números e a estrutura linguística *How old are you?* para que as crianças praticassem. Após isso, colocou as crianças em pares para que eles praticassem um com o outro o conteúdo. Pude notar que as crianças ficaram motivadas e entusiasmadas pelo fato de poderem fazer a tarefa com os colegas. As crianças ainda pediram para o professor ir mudando as duplas para todos trabalharem juntos.

[Trecho de nota de campo sobre a aula do professor James]

Notamos que, ao trabalharem juntas, as crianças ficaram mais motivadas para participar da aula e interagir com os colegas pedindo para que o professor trocasse os pares para que todos pudessem trabalhar juntos. Percebemos essa motivação pelo fato de as crianças ficarem agitadas durante a realização das tarefas e mostrarem entusiasmo e foco para realizá-las ao trabalharem junto com os seus pares. Isso corrobora o que foi pontuado pela professora Alexa ao afirmar que a colaboração entre as crianças oportuniza o desenvolvimento de habilidades sociais. Concordamos com os professores, pois acreditamos que as interações entre os alunos são momentos de aprendizagem significativa, como já afirmado por Bruffee (1999), Figueiredo (2022), Swain e Lapkin (1998) entre outros.

Apesar da crença dos professores sobre as tarefas em pares, a professora Alexa acredita que esse tipo de tarefa pode causar dispersão entre os alunos no momento da aula e da dinâmica da escola, ou seja, quando os alunos chegam das aulas de Educação Física, ou voltam do recreio, ou ainda quando os alunos têm de sair para buscar o lanche. Alexa pontua alguns fatores negativos que a levam a não usar o trabalho em pares com frequência. A professora, por exemplo, menciona que, antes das aulas de Inglês, os estudantes têm aula de Educação Física, o que ocasiona atraso na chegada deles na sala de aula. Com isso, organizar a sala para o trabalho em pares tomaria mais tempo da aula. Observemos um excerto de entrevista concedida pela professora.

[9]

Alexa: O fato de serem esporádicas é porque algumas delas mexem muito com a dinâmica das outras aulas, e se a atividade não termina a tempo, acaba agitando os alunos para a aula seguinte, prefiro evitar isso, pois sei como é complicado organizar os alunos para as trocas de salas que são constantes devido às aulas de Educação Física. O aluno se movimenta muito nos dias das aulas de Inglês e de Educação Física. Uma mesma turma muda de sala às vezes até quatro vezes ao longo do dia. Então, tenho que contabilizar o tempo para distribuir tarefas, isso quando são impressas, encerrar a aula dez minutos para organizá-los para a troca de sala. Então, peço para recolherem o material, fazerem a fila para ir para outra sala e isso pode coincidir

com a hora em que eles buscam o lanche. E quando um dos professores se atrasa para receber a turma o tempo da aula diminui, pois fico esperando esse professor chegar para seguir para a próxima aula.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

De acordo com Souza (2017, p. 5), “os espaços físicos e administrativos de uma instituição, como materiais, recursos, salas, também podem influenciar as crenças e as ações dos professores, dependendo do quanto possibilitam ou restringem a atuação do professor”. Por conta de diversos fatores contextuais, como, por exemplo, os atrasos por conta das aulas de Educação Física e a troca de salas de aula, a professora Alexa deixa de trabalhar frequentemente com os alunos tarefas em duplas e em grupos. Concordamos com os apontamentos da professora no que diz respeito às dificuldades que ela encontra para realizar esse tipo de tarefa, os quais estão em consonância com o que afirma Borg (2003), de que fatores contextuais, como a organização de salas de aula, disponibilidade de recursos, salas cheias, entre outros, são influenciadores que podem dificultar a prática do professor que reflete suas crenças.

Conforme observamos nos relatos dos participantes, nas interações em sala de aula e nos trechos das notas de campo, as tarefas em pares envolvem os alunos em momentos de troca e de coconstrução do conhecimento, facilitando, pois, a aprendizagem deles. Entendemos que as atitudes dos professores, ao usarem tarefas colaborativas, refletem suas crenças de que esse tipo de tarefa facilita a aprendizagem das crianças e favorece a interação entre elas. É válido ressaltar que a interação em sala de aula, seja entre alunos ou entre alunos e professor, é essencial para o processo de ensino e aprendizagem e deve ser incentivada, conforme aponta Rego (2014). Para a autora, as interações “passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações” (REGO, 2014, p. 110).

Dessa forma, observamos, em conformidade com Johnson (1994), que os professores possuem crenças sobre a aprendizagem e que elas influenciam a maneira como os docentes pensam, compreendem o seu contexto e como agem nele. Destacamos, ainda, a importância de nos atentarmos aos fatores contextuais, pois, como vimos, principalmente nas falas da professora Alexa, esses fatores podem inibir a prática profissional em relação às crenças que o docente possui.

O uso da repetição, seja para o ensino de vocabulário ou de estruturas linguísticas, também foi recorrente nas aulas dos participantes, como podemos observar na subseção seguinte.

3.1.2 Crença de que o uso de repetição promove a aprendizagem de vocabulário e de estruturas linguísticas

O uso de repetição para o ensino de aspectos linguísticos e estudo de vocabulário foram feitos por alguns dos professores participantes do estudo durante a condução de suas aulas de modo frequente.

A professora Karen, ao fazer uso de repetição em suas aulas, infere que esse recurso a tranquiliza em relação ao número de alunos em sala, pois, como as salas são cheias, ela não tem a possibilidade de acompanhar de perto cada aluno. Assim, ao repetir e pedir que os alunos também repitam, é como se ela estivesse mais próxima deles. Observemos o que a professora diz a esse respeito.

[10]

Karen: É o seguinte, as turmas são grandes. Então eu acredito que pedindo para repetir parece que estou falando com cada um. Aí, eu vou repetindo até alcançar a todos, até que todos me deem uma resposta, ou uma resposta positiva ou não. Então acho que é isso, mais em busca de uma resposta do aluno, uma resposta positiva, que ele tenha aprendido. Então é assim, quando eu estou repetindo parece que estou falando com um, com outro, porque, se eu parar para falar individualmente nas turmas grandes e como eles são pequenos, eu perco o controle da turma. Então, como são turmas grandes, eu tenho que criar tarefas em que o grupo inteiro esteja sempre participando, para que não tenha ninguém sem que eu saiba o que está acontecendo. Percebo que alguns dos alunos que aprendem rápido ficam lá repetindo as palavras e parece que isso para eles é inútil. Há outros que demoram um pouco para começar a participar da atividade que está sendo desenvolvida, então acho que vou repetindo mais na busca da participação deles.

[Trecho de entrevista com a professora Karen]

Notamos o propósito da professora em relação ao uso da repetição com os seus alunos, pois ela acredita que, quando o aluno repete constantemente os comandos dados por ela ou o vocabulário trabalhado, cria-se uma proximidade da professora com eles. Na visão da professora, a repetição é usada numa busca de participação desse aluno em suas aulas, corroborando o que afirmam Richards e Lockhart (1996), de que o professor planeja suas aulas com base naquilo que acredita. No entanto, a repetição feita pela professora nos parece ser uma atividade meramente mecânica, pois, conforme ela mesma menciona, a repetição é feita por ser um grupo grande de alunos, dando a falsa impressão de que, ao colocá-los para repetir o que ela está ensinando, vai levar a professora para mais perto deles.

Para melhor ilustrar a crença da professora quanto ao uso da repetição em sala de aula, apresentamos um trecho de uma de suas aulas. Na ocasião, a professora estava ensinando o vocabulário sobre as cores para crianças de 6 anos, do 1º ano. Vejamos.

[11]

Karen: Vamos? Quem lembra como eu falo cores em inglês?
 Criança 1: *One!*
 Karen: A primeira letrinha é a letra C.
 Criança 2: C!
 Karen: C, letra C. Depois a letra O, depois a letra L, depois a letra O de novo, e depois é a letra R. *Colors.*
 Criança 3: *Colors.*
 Karen: Repitam comigo: *colors.*
 Crianças: *Colors.*
 Karen: De novo: *colors.*
 Crianças: *Colors.*
 Karen: Repitam: *colors.*
 Crianças: *Colors.*
 Karen: Isso, muito bem!

[Trecho de aula da professora Karen]

No excerto, podemos notar que a professora pede que as crianças repitam a palavra *colors* várias vezes, a nosso ver, como uma forma de fazer com que elas compreendam e internalizem esse vocábulo. Consideramos a repetição aqui, nesse trecho de aula da professora, como uma atividade simplificada para que as crianças compreendam o que está sendo ensinado por ela, como sugerem Phillips (1993) e Scaffaro (2019). Mas, a nosso ver, ainda recai em uma perspectiva pautada pela mera repetição da palavra pela palavra, ou seja, os alunos estão aprendendo um conteúdo de forma isolada e que não será significativo para eles. Ainda exemplificando a crença da professora sobre o uso da repetição em suas aulas, apresentamos o excerto a seguir de um trecho de nota de campo sobre uma de suas tarefas com as crianças de 6 anos. Na ocasião, a professora realizou um *role play* com elas com o intuito de revisar os itens de vocabulário já ensinados na aula. Vejamos.

[12]

Pesquisador: A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e os organizando em filas, pois estavam desordenados em sala. Após isso, começou com eles uma revisão do conteúdo trabalhado, fazendo um trabalho de repetição de vocabulário com as crianças. Em seguida, realizou um *role play* com as crianças usando o conteúdo estudado e, logo após, realizou mais exercícios de repetição de conteúdo. No

entanto, pude notar que é um tipo de atividade que as crianças gostam nas aulas da professora e, como consequência, elas ficam mais participativas.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Karen]

Assim como mostrado no excerto [11], notamos novamente o uso de repetição conduzido pela professora como uma forma de fazer com que as crianças revisassem e aprendessem o conteúdo ensinado por ela. Reafirmamos nossa visão de que a professora utiliza a repetição como uma tarefa com o propósito de fazer com que as crianças aprendam as palavras ensinadas por ela, não trazendo, assim, significado para a aprendizagem do aluno. É importante mencionar também o fato de as crianças gostarem desse tipo de tarefa, que é recorrente nas aulas. Assim, acreditamos que, pelo fato de as crianças gostarem das tarefas de repetição, a professora as utilize com frequência nas aulas e, nesse sentido, com base nos apontamentos de Tonelli (2005, p. 42), depreende-se que a “frequente repetição permite que certos aspectos linguísticos sejam adquiridos enquanto outros são reforçados”.

O professor James acredita que a repetição nas aulas é eficaz para que os alunos compreendam o conteúdo que está sendo ensinado por ele, como, por exemplo, aprender a pronúncia das palavras. Vejamos o que ele relata a esse respeito:

[13]

James: Gosto sempre de apresentar os conteúdos, neste caso, os pronomes pessoais, no quadro, pedir que os alunos escrevam e, em seguida, ler em voz alta e pedir que os alunos repitam com o intuito de perceber e aprender os pronomes em inglês e suas respectivas pronúncias.
[...]

Em alguns momentos, percebo um certo desinteresse por parte deles em responder em voz alta. Assim, gosto de realizar exercícios de *drills*³⁷. Acredito que, por meio deste exercício, eles são motivados a falar em inglês e perceber e reforçar as estruturas gramaticais estudadas.

[Trecho de narrativa do professor James]

James acredita, conforme relata, que os *drills* motivam os seus alunos a falar em inglês e reforçar o que eles já aprenderam. Esse tipo de tarefa, conforme afirma Figueira (2019), pode ser uma boa alternativa no ensino de línguas. Porém, por focar somente na forma e em estruturas da língua, deixa de lado o contexto da criança e a necessidade da comunicação na

³⁷ De acordo com Figueiredo e Oliveira (2017), os *drills* são exercícios usados para que os alunos sejam expostos a tarefas de repetição e substituição de estruturas linguísticas.

LE. Dessa forma, concordamos com o que aponta Figueira (2019) ao afirmar que os *drills* tiram da tarefa o contexto da criança, pois têm foco somente na estrutura linguística. A nosso ver, quando o professor diz que usa os *drills* em sua aula com o intuito de que as crianças aprendam os pronomes em inglês, a tarefa se torna mecânica e sem sentido para eles. Essa crença do professor pode ser visualizada em seus planos de aula, nos quais notamos a inserção desse tipo de exercício para trabalhar os pronomes pessoais e vocabulário sobre o alfabeto e os números. Vejamos.

[14]

Turma: 5º Ano

Habilidades estruturantes:

- (GO-EF05LI08) Ler e interpretar textos diversos para desenvolver criticidade e autonomia leitora, estabelecendo relações com sua realidade.

Conhecimentos linguísticos:

- Aquisição do léxico sobre escola, espaços físicos das cidades e pontos turísticos em diversas cidades.

Conteúdos/Objetos do conhecimento:

- *Personal Pronouns;*
- *The Alphabet;*
- *Numbers.*

Metodologia:

- Realizar *drills exercises*: Os alunos terão que repetir uma frase que eu ler, e na medida em que trocarei os pronomes pessoais, eles farão as substituições nas frases (exercício a ser realizado em grupo e individual);
- Exercícios no quadro.

Avaliação:

- Participação: exercício de repetição oral;
- Atividade a ser realizada no caderno.

[Plano de aula do professor James]

Para ilustrar a prática do professor James e a crença que ele possui de que a repetição favorece a aprendizagem de vocabulário, apresentamos, no excerto a seguir, um trecho de uma de suas aulas em que, ao ensinar o vocabulário sobre os números, faz uso de repetição com as crianças para que elas consigam realizar uma tarefa posterior. Vejamos.

[15]

James: Vamos repetir para vocês saberem falar na hora do jogo.
 Criança 1: *One.*
 James: *One.*
 Crianças: *One.*
 James: *Two.*
 Crianças: *Two.*
 Criança 2: *Three.*
 James: Vamos esperar eu falar. *Three.*
 Crianças: *Three.*
 James: *Four.*
 Crianças: *Four.*
 [...]
 James: *Six.*
 Crianças: *Six.*
 Criança 2: *Seven.*
 James: Depois de mim, não é para falar junto comigo: *seven.*

[Trecho de aula do professor James]

Notamos, ao observar o plano de aula do professor James, que as atividades recaem, assim com as da professora Karen, em um ensino mecânico de estruturas linguísticas e palavras de vocabulário, que, por sua vez, não trazem significado para a aprendizagem do aluno. No entanto, é importante ressaltar que, além de fazer o uso da repetição com os alunos numa perspectiva de um ensino estrutural da língua, como visto nos excertos [13] e [14], James tende também para uma outra vertente do uso da repetição, como, por exemplo, preparar os alunos para participarem de jogos.

No trecho [15] em que apresentamos uma parte da aula do professor James ao preparar os alunos para participarem de um jogo, notamos o uso da repetição, porém, dessa vez, compreendemos como sendo uma repetição significativa para o aluno, ou seja, ele está aprendendo para poder jogar e não uma repetição por repetição. Dessa forma, afirmamos que a repetição pode, sim, ser importante em sala de aula, porém, precisa ser pensada em formas para que ela seja utilizada de maneira efetiva, como fez o professor James. Resultados semelhantes são apresentados no estudo de Araújo (2016) em que jogos são usados para facilitar a aprendizagem da língua inglesa. Para o autor, ao usar jogos, o professor promove momentos de repetição em suas aulas, porém, essa repetição ocorre de forma descontraída e não enfadonha fazendo com que os alunos internalizem os itens de vocabulário e estruturas linguísticas para usá-las em uma situação comunicativa, ou seja, o jogo. Em relação a isso, podemos mencionar a importância dos jogos na aprendizagem da criança, pois, segundo Rego (2014, p. 80), o

brinquedo “é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento”, exercendo, segundo a autora, grande influência na aprendizagem da criança.

Ainda levando em consideração a repetição significativa, encontramos respaldo no que afirma Vygotsky (2011, p. 129) ao sugerir que a imitação, que nesse caso tomamos por repetição, “e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento”. Ainda para o autor, quando a criança está aprendendo a falar, ou seja, está na escola, a imitação é indispensável, pois, a partir da repetição, a criança pode adquirir novos comportamentos. No entanto, reiteramos nossa compreensão de que essa repetição precisa ser significativa para o conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Conforme observamos no plano de aula de James [14] e no trecho de uma de suas aulas [15], James acredita que os exercícios de repetição facilitam a aprendizagem do aluno e ainda leva isso em consideração no momento da avaliação da aprendizagem ao utilizar exercícios de repetição para avaliar o conteúdo oralmente pelo aluno. Entretanto, apesar de sua crença, o professor pontua que o uso desse tipo de tarefa pode ser enfadonho e, assim, causar aos alunos desmotivação no processo de aprendizagem. Conforme afirma Brown (1994), dependendo do tipo de tarefa, o estudante pode se dispersar facilmente durante as aulas, fato esse que observamos no trecho de narrativa a seguir.

[16]

James: Um aspecto negativo é que, em alguns momentos, eles nem sempre estão interessados no assunto e muito menos em repetir a pronúncia. Acredito que devido ao fato de estar sendo um pouco monótono para eles.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

A fala do professor James traz à tona o fato de que a repetição pela repetição não é significativa para o aluno e concordamos com o que diz o professor de que usar esses exercícios pode desmotivar o aluno para participar das aulas, pois é uma tarefa que tem foco na forma, na estrutura da língua. Um fator que nos chama atenção é o fato de o professor estar ciente de que esse tipo de tarefa deixa os alunos desmotivados por ser monótona, mas faz parte da sua rotina. Podemos sinalizar, então, que o contexto influencia as escolhas do professor, conforme sugerido por Barcelos (2006), Borg (2003) e Souza (2017), pois James leciona em salas numerosas e com falta de material para trabalhar. Sendo assim, direciona suas aulas para essa

perspectiva de ensino da repetição para aprendizagem de vocabulário e estruturas linguísticas de forma mecânica.

Na subseção seguinte, apresentamos como os professores fazem uso de incentivos para motivar os alunos a participar das aulas e para fazer uso da língua inglesa durante a realização das tarefas propostas.

3.1.3 Crença de que o incentivo para a participação nas aulas e para o uso da língua inglesa aumenta a motivação da criança

Ensinar inglês para crianças requer do professor conhecimentos específicos, tais como ter conhecimento para atuar nesse contexto, conhecer a língua e adequá-la à criança, conhecer as características específicas delas, entre outros aspectos (AQUINO; TONELLI, 2017; LINSE; NUNAN, 2005; MAGALHÃES, 2012). Além disso, consideramos importante que o professor incentive a criança na realização das tarefas em sala de aula, pois isso a motiva para a aprendizagem e para o seu envolvimento nesse processo, conforme afirmam Brown (1994) e Costa e Neto (2020).

A professora Teacher Z estimula seus alunos com palavras de incentivo, pois ela acredita que o inglês é algo atrativo para eles e que as tentativas da criança em usar a língua é essencial no processo de aprendizagem. Por sua vez, para a professora Alexa, o incentivo funciona como uma forma de dar *feedback* para seus alunos, corroborando os apontamentos de Moraes e Batista (2020) ao afirmarem que os incentivos e comentários elogiosos com as crianças funcionam como *feedback* eficaz na aprendizagem. Observemos, nos trechos a seguir, o que as professoras dizem a esse respeito.

[17]

Teacher Z: Eu acho que é uma maneira de estimular positivamente esses meninos e eles já gostam muito de língua inglesa. Para eles, é diferente, principalmente os meninos dos 4º anos que estão chegando ali e tem esse primeiro contato com o inglês. Então, eu gosto de sempre estimular e mostrar que eles podem avançar cada vez mais e é muito legal porque as primeiras palavras³⁸ que eles aprendem são esses reforços positivos que a gente fala o tempo todo. E eu acho que isso deixa uma atmosfera legal na sala e ainda quando eles têm algum desvio ali na hora da fala ou que estão com dúvida em alguma atividade escrita, ainda assim eu tento estimular positivamente. Tento dar um empurrãozinho sempre usando essas palavras que você presenciou lá, né? Essas expressões também, porque eu considero que a tentativa desse aluno seja até mais importante do que o produto final. Então, eu gosto de

³⁸ A professora Teacher Z refere-se a palavras como, por exemplo, *very good*, *excellent*, *great*.

observar todo esse processo, como que ele está tentando e estou ali sempre estimulando.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

[18]

Alexa: Funciona mais como um *feedback* de elogio, em que o aluno testou uma hipótese e, de imediato, eu confirmo esta hipótese como válida. Vejo como algo bom e necessário, pois dá segurança ao aluno para que ele possa se arriscar mais na interação. Contudo, tento não abusar deste *feedback* para não parecer um tanto genérico, dando uma resposta que pareça automática. Muitas vezes, uma crítica positiva ao corrigir um erro é mais efetiva, pois ajuda o aluno a perceber em que sentido ele avançou e onde ele precisa modificar a hipótese elaborada por ele.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

Destacamos dois aspectos importantes mencionados pelas professoras Teacher Z e Alexa nos excertos anteriores. O primeiro é o fato de os incentivos serem usados para que a criança continue a gostar de participar das aulas. Nesse sentido, concordamos com o pensamento da professora Teacher Z, pois, se a criança estiver motivada, ela terá mais oportunidades de aprendizagem da língua, conforme sugere Brown (1994). O segundo é o fato de o incentivo funcionar como forma de *feedback* para o aluno nas aulas durante a correção de erros (FIGUEIREDO, 2001), pois acreditamos, como a professora Alexa, que, se a criança visualizar que está conseguindo realizar as tarefas, e sendo elogiada por isso, o seu processo de aprendizagem da língua inglesa será significativo para ela.

Observemos, no trecho de uma aula da professora Teacher Z, as evidências de sua crença de que incentivar a criança a participar das aulas aumenta a sua motivação no processo de aprendizagem da língua, conforme sugerem Brown (1994), Dalacorte (1999) e Figueira (2019). Neste trecho de uma interação da professora com as crianças do 4º ano, após elas realizarem a tarefa proposta, que era descrever o personagem *alligator* que aparece em uma história lida em sala de aula, a professora finaliza parabenizando-as por meio da expressão *Very good* e ainda diz que elas foram muito bem na realização da tarefa.

[19]

Teacher Z: Então, agora a gente vai fazer o diálogo, né? Você vai perguntar para seu colega! Algumas perguntinhas sobre o *alligator*, pode começar.
 Criança 1: *What color is it?*
 Criança 2: *It is green.*
 Teacher Z: *Is it?*
 Criança 2: *It is green.*
 Teacher Z: *Very good.*

Criança 1: *Is it big or small?*
 Criança 2: *It is big.*
 Teacher Z: *Very good. Is it domestic or wild?*
 Criança 2: *It is wild.*
 Teacher Z: *Very good, arrasaram, muito bem, muito bem! Palmas, gente, pra esse diálogo.*

[Trecho de aula da professora Teacher Z]

Coadunamos com o fato de que o incentivo durante a realização de uma tarefa é essencial para a aprendizagem da criança. Concordamos com a professora nesse aspecto e acreditamos que as crianças, após receberem o elogio da professora, “*Very good, arrasaram, muito bem, muito bem! Palmas, gente, para esse diálogo*”, ficaram muito mais motivadas em participar da aula.

Ilustramos, no excerto a seguir, o incentivo do professor James em uma de suas aulas, para uma turma de 2º ano com crianças de 7 anos de idade, validando a crença do professor de que os incentivos motivam as crianças para participar mais das aulas. Nesta interação, o professor estava ensinando às crianças o vocabulário sobre os números, e as crianças participaram repetindo essas palavras após o professor. Vejamos a interação do professor com as crianças.

[20]

Crianças: *Seven.*
 James: *Eight.*
 Crianças: *Eight.*
 James: *Nine.*
 Crianças: *Nine.*
 James: *Ten.*
 Crianças: *Ten.*
 James: *Ten. Very good, very good. Agora sozinhos. One...*
 Crianças: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*
 James: *Very good, vocês estão fera já. Então, nós vamos lá.*
 Criança 1: *Yes. Very good!*

[Trecho de aula do professor James]

A nosso ver, notando o empenho das crianças, o professor James finaliza a tarefa parabenizando os alunos com a expressão *Very good* e ainda diz que as crianças já estão “fera”, motivando-os assim. Dessa forma, por meio dos trechos de aula dos professores Teacher Z e James, compreendemos que a motivação leva a criança a participar das aulas com atenção, esforçando-se na realização das tarefas, conforme sugere Nunes (2020).

Um fato que nos chamou atenção nas aulas da professora Alexa foi o questionamento de uma criança por nunca ter recebido um elogio vindo da professora. Assim, verificamos que, quando recebeu um elogio, a criança passou a ficar mais motivada para participar das aulas, corroborando, dessa forma, o que afirmam Brown (1994) e Figueira (2019), de que a motivação, enquanto fator afetivo na aprendizagem de LE, pode influenciar esse processo. Vejamos nos seguintes excertos de nota de campo.

[21]

Pesquisador: Ressalto um evento interessante ocorrido em sala de aula quando um dos alunos questionou a professora o fato de ela nunca ter dito para ele a expressão *Very Good*. Dessa forma, a professora o chamou para participar da aula no momento da correção da tarefa e parabenizou o aluno utilizando a expressão *Very Good*, o deixando bastante animado. Notamos, também, que, após esse reforço, a participação do aluno em participar das aulas aumentou significativamente.

[...]

A professora trabalhou com os alunos a necessidade de compreensão dos enunciados das tarefas e, posteriormente, deu um tempo para que eles respondessem ao exercício. Enquanto os alunos respondiam, a professora esclareceu algumas dúvidas sobre as pronúncias de adjetivos. Em seguida, a professora pediu para que os alunos lessem, em inglês, os adjetivos. Porém, alguns estavam receosos, mas a professora constantemente incentivava os alunos a falar, pontuando a necessidade de utilizarem o inglês nas aulas, deixando os alunos mais à vontade.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Alexa]

Observamos, na descrição das aulas da professora Alexa no excerto [21], que o incentivo durante a realização de tarefas pode promover mudanças na postura dos alunos. O aluno, no excerto [21], não participava das aulas e quis receber um elogio da professora e assim o fez. Então, após receber o elogio, mudou sua postura na participação das aulas.

Nas aulas também percebemos que os professores reafirmam a necessidade e a importância de estimular o uso da LE, sempre que possível, corroborando, assim, o que afirmam Costa e Neto (2020) e Secatto (2019) ao sugerirem que os professores busquem promover meios para que seus alunos despertem o interesse para a aprendizagem e sejam expostos à língua que estão aprendendo. No excerto de entrevista a seguir, a professora Alexa esclarece os motivos de chamar a atenção dos alunos para o uso do inglês nas aulas para aprenderem o conteúdo e participarem mais ativamente.

[22]

Alexa: O intuito é fazer com que o aluno internalize o vocabulário, ou a estrutura gramatical que estudou. Além disso, o objetivo é que ele participe mais ativamente nestes momentos de interação com o professor e, assim, eu o desafio a usar o que estudou em outras situações. Por exemplo, costumo pedir que repitam determinadas expressões ligadas aos esportes, tópico visto em uma aula anterior. Depois disso, peço que me falem quais esportes gostam, não gostam, sabem praticar.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

Concordamos com a fala da professora, quando afirma que, nas aulas, o incentivo para que o aluno use a língua inglesa é importante e, dessa forma, ele pode ser mais participativo e se envolver em seu processo de aprendizagem da língua. Como visto no excerto [22], a professora traz para o aluno seu próprio contexto ao pedir que digam, por exemplo, de quais esportes não gostam, quais sabem praticar.

Ao incentivar seus alunos, seja para motivá-los em seu processo de aprendizagem, seja para que eles façam uso da língua inglesa nas aulas, os professores agem, conforme sugerem Riley (1989) e Barcelos (2001), com base naquilo que está presente em suas realidades, naquele contexto de aprendizagem, ou seja, acreditam que a motivação das crianças esteja ligada aos incentivos dados por eles nas aulas.

Fazer desenhos no quadro para ensinar vocabulário foi outro meio encontrado por alguns dos professores para facilitar a aprendizagem da criança, conforme será discutido na subseção seguinte.

3.1.4 Crença de que o uso de desenhos e imagens favorece a aprendizagem de vocabulário

Verificamos, nas aulas de alguns dos professores participantes do estudo, que eles desenhavam no quadro e usavam imagens em suas tarefas numa tentativa de facilitar a aprendizagem da criança. De acordo com Menezes, Silva e Faleiros (2012), Nation (1990, 2001) e Wibowo (2009), o uso de imagens é importante, pois, como a maioria das crianças está tendo seu primeiro contato com a língua, os recursos visuais oportunizam a inferência e a compreensão de novo vocabulário.

A professora Alexa utiliza os desenhos e imagens por acreditar que, no contexto escolar em que a criança está inserida, há muitos recursos visuais que são também explorados pelas professoras pedagogas da escola onde ela atua. Vejamos o que ela enfatiza a esse respeito:

[23]

Alexa: Vivemos em uma cultura que explora muito o visual. Portanto, a escola, muitas vezes, faz uso da imagem como recurso para construção do conhecimento. Desde que comecei a dar aulas no Ciclo I, percebia o quanto a sala de aula das crianças das turmas A, B e C eram espaços muito visuais. As professoras exploram o ambiente inserindo cartazes com as regras da sala, alguns cartazes traziam os rótulos de produtos bem comerciais, calendários dos dias e com os nomes dos aniversariantes. Eram bem comuns os cartazes com poesias, letras de cantigas de roda e, claro, aqueles cartazes com as letras do alfabeto.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

O uso de recursos visuais na escola é uma prática comum. Assim, a professora Alexa compreende que usar imagens em suas aulas e desenhos no quadro facilita aos alunos ter maior compreensão do conteúdo ensinado por ela nas aulas, conforme sugere Nation (2001). Concordamos com o que afirma a professora em relação ao uso de imagens nas aulas, pois também acreditamos que o estímulo visual facilita a aprendizagem da criança, visto que esse estímulo, de acordo com o que afirmam Menezes, Silva e Faleiros (2012) e Nation (1990, 2000), pode fazer com que a criança relacione imagens com palavras de vocabulário estudadas, por exemplo.

Vejamos, no excerto a seguir, uma nota de campo das observações das aulas da professora Alexa, em que ela utiliza desenhos, além de outros recursos, como as listas de vocabulário, a língua materna dos alunos, como uma forma de auxiliar as crianças em sua aprendizagem.

[24]

Pesquisador: A professora utilizou vários meios para facilitar a aprendizagem da criança, como, por exemplo, desenhos no quadro, figuras, listas de vocabulário, o uso da língua materna da criança e pudemos perceber que, ao desenhar no quadro, a professora chamou bastante atenção dos alunos principalmente quando foi corrigir as tarefas com eles, pois os desenhos os ajudaram na compreensão do vocabulário.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Alexa]

Para ilustrar a crença da professora, apresentamos, a seguir, um recorte feito de uma tarefa em que ela explora bastante os recursos visuais para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Vejamos a tarefa elaborada pela professora.

[25]

Figura 3: Recorte de tarefa elaborada pela professora Alexa sobre *Feelings and Emotions*



Fonte: Elaborado pela professora Alexa.

Na tarefa elaborada pela professora, que foi aplicada para alunos do 3º ano, os desenhos foram usados para ensinar o vocabulário referente a sentimentos e emoções, confirmando o que pontua Wibowo (2009) quando afirma que as imagens facilitam a aprendizagem dos alunos, pois eles podem reconhecer as coisas e lembrar o nome delas por meio das imagens.

Conforme afirma o participante James, que também usou desenhos no quadro, ele o faz pelo fato de acreditar que as crianças, na faixa etária que estão, são mais focadas em tarefas que utilizem desenhos e pinturas. Então, o professor acredita que aliar o ensino da Língua Inglesa com a atividade artística faz com que a aprendizagem da língua tenha mais sentido para a criança. Vejamos o que diz o professor:

[26]

James:

Nessa faixa etária, eu acredito que elas estão muito focadas nessa parte de desenhar, estão em processo de alfabetização, elas gostam muito de pintar. Então, a maioria

das tarefas delas, não somente as de Artes, todas de certa forma envolvem a pintura, cores. Tudo o que envolve atividade artística chama bastante a atenção das crianças. Então, eu acredito que aliar a arte com a língua inglesa faz todo o sentido para elas e é justamente nessa busca por tentar fazer sentido na cabecinha delas que eu utilizo desenhos, gravuras, que eu me arrisco a fazer algumas imagens no quadro para que elas tenham uma assimilação do desenho com a palavra em inglês que se remete a esse desenho.

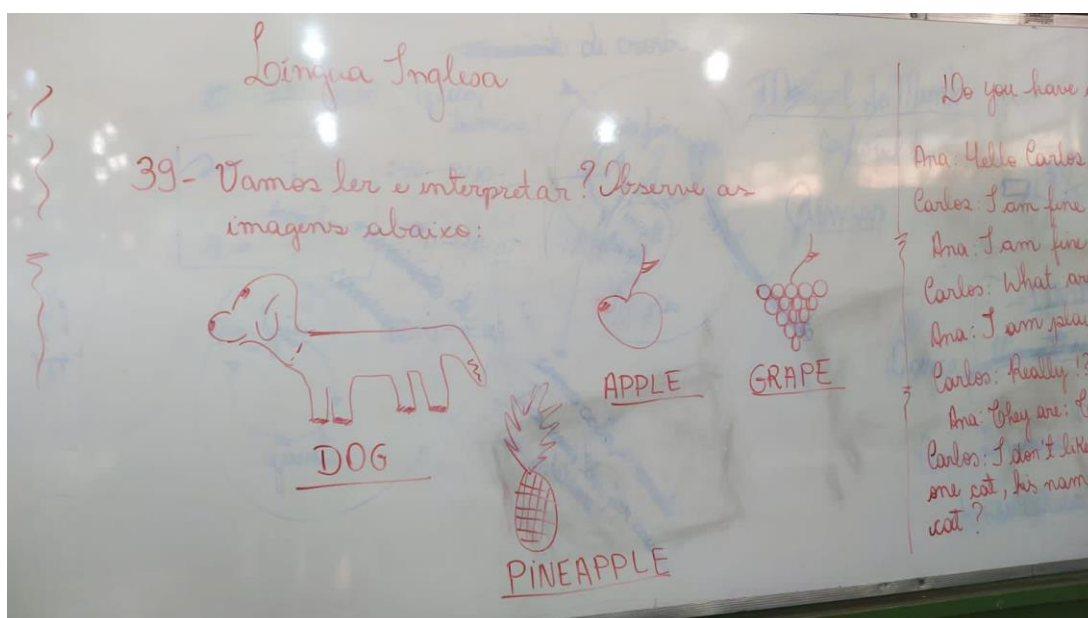
[Trecho de entrevista com o professor James]

Concordamos com James quando afirma que pintar e desenhar são características importantes na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. James também afirma que ele próprio faz alguns desenhos no quadro para facilitar a aprendizagem dos alunos. Coadunamos com essa visão do professor, visto que a assimilação de conteúdos pode ser facilitada por meio das imagens, conforme sugere Wibowo (2009), servindo, pois, como um instrumento de mediação da aprendizagem das crianças.

A fim de ilustrar esta crença, apresentamos duas fotos tiradas do quadro nas aulas do professor James, nas quais ele usa desenhos para facilitar a aprendizagem do aluno no estudo de vocabulário, conforme ele acredita. Na figura 4, o professor James fazia com as crianças uma revisão de vocabulário sobre frutas e animais e, na figura 5, o vocabulário sobre os números. De acordo com os apontamentos do professor, o uso das imagens foi feito para auxiliar seus alunos na aprendizagem dos itens trabalhados por ele durante as aulas.

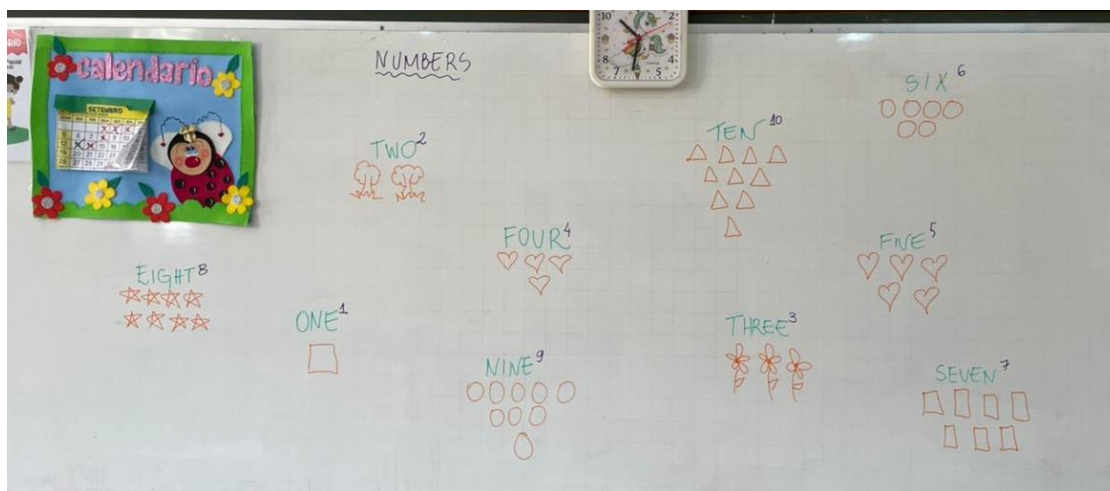
[27]

Figura 4: Desenhos no quadro feitos pelo professor James no 4º ano



Fonte: Desenhos feitos pelo professor James em uma de suas aulas.

[28]

Figura 5: Desenhos no quadro feitos pelo professor James no 2º ano

Fonte: Desenhos feitos pelo professor James em uma de suas aulas.

As tarefas produzidas pela professora Karen também são bastante visuais porque ela acredita que as crianças pequenas aprendem mais facilmente quando conseguem relacionar desenhos com o conteúdo ensinado, conforme advogam Araújo e Figueiredo (2022), Menezes, Silva e Faleiros (2012) e Wibowo (2009). Vejamos o que diz a professora a esse respeito.

[29]

Karen:

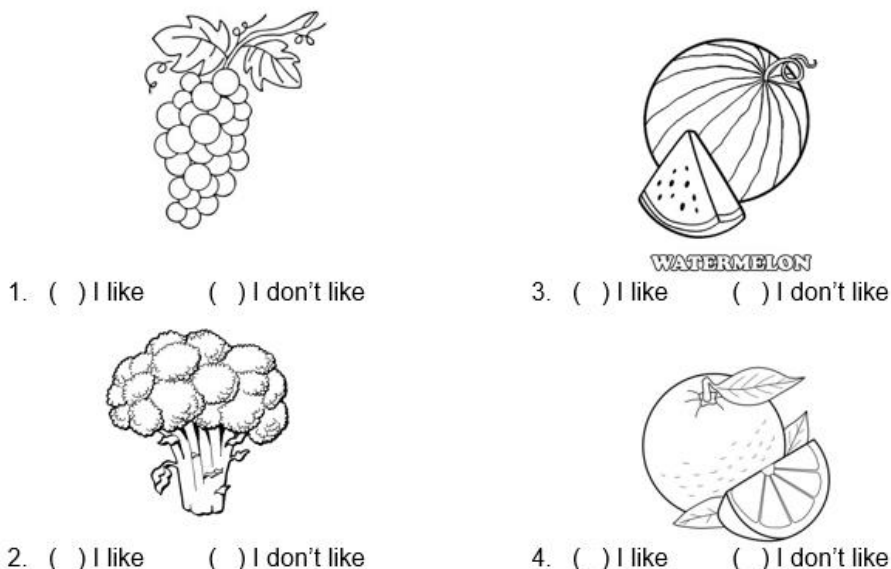
O material precisa ser associado ao universo da criança, da visualização, para que eles compreendam, pois eles ainda não leem, e também a musicalidade, que eu tenho que buscar mais, já que eu não conto muito com a tecnologia que possa me auxiliar na escola. Então, eu acredito muito que tudo o que a gente vai passar para a criança tem que estar relacionado ao universo dela primeiro, para depois introduzir o que é diferente do que ela está acostumada. Temos que partir mesmo do que eles podem associar, até pelo fato da compreensão deles, porque eles precisam de algo que seja concreto, do que eles conhecem.

[Trecho de entrevista com a professora Karen]

É interessante observar como a professora busca tarefas que sejam associadas ao universo da criança. Sendo assim, utiliza as imagens como um instrumento de mediação da aprendizagem, de acordo com o que pontuam Vygotsky (1994), Colaço et al. (2007) e Neto (2020). Vejamos uma tarefa da professora para uma de suas aulas. No exercício, Karen utiliza imagens para trabalhar com o vocabulário sobre frutas e vegetais e as estruturas *I like* e *I don't like*. Para isso, vale-se de diversas imagens.

[30]

Figura 6: Tarefa elaborada pela professora Karen sobre *Fruits and Vegetables*
Color and check.



Fonte: Material elaborado pela professora Karen.

Ao fazer desenhos no quadro e usar imagens em suas tarefas, podemos compreender que os professores preferem usar tarefas que, de alguma forma, não estejam diretamente relacionadas com a escrita e, sim, mais visuais, conforme postula Phillips (1993), visto que as crianças ainda não estão familiarizadas com os mecanismos de escrita em sua língua. Vygotsky (2000) pontua a importância do uso de signos como mediadores da aprendizagem, tais como desenhos, palavras, esquemas etc. Assim, de acordo com o que pudemos observar nas práticas dos professores, eles se valem das imagens como mediadoras da aprendizagem da criança. Vale ressaltar que tarefas que envolvem desenhos e pinturas são importantes para a aprendizagem da língua, como pudemos observar nas falas dos professores. Porém, deve-se também priorizar outros tipos de atividades que promovam a oralidade do aluno, por exemplo.

O uso da língua materna dos alunos foi recorrente nas aulas dos professores como forma de, também na visão deles, facilitar a aprendizagem das crianças nas aulas, conforme veremos na próxima subseção.

3.1.5 Crença de que o uso da língua materna nas aulas auxilia a criança na aprendizagem da Língua Inglesa

A discussão sobre o uso da língua materna no ensino de LE é eminente na área da LA (BROOKS; DONATO, 1994; MELLO, 2002; ROSA, 2013), e nas aulas observadas dos professores participantes do estudo, o uso da LM como facilitador da aprendizagem das crianças foi incisivo.

Os professores Karen e James acreditam que o uso da língua materna durante as aulas de Inglês faz com que as crianças participem mais e se sintam mais motivadas. Para Karen, o uso da LM é um recurso importante, pois possibilita ao aluno se expressar nas aulas de Inglês e participar delas. Por sua vez, James acredita que o uso da língua portuguesa o aproxima mais das crianças para que elas assimilem com mais facilidade o conteúdo. Vejamos o que os professores complementam sobre esse assunto:

[31]

Karen: Eu deixo que ela se expresse, se não fala em inglês, fala em português, e isso é incentivar a participação do aluno, e é claro que ele vai buscar o que ele não sabia em inglês, ou será revelado pelo professor ou pelos colegas nesse momento, ou será revelado pelo material que o professor está apresentando, ou ele vai buscar, e isso motiva também que eles busquem além e tragam para a sala de aula o que não soube se expressar naquele momento em inglês. Eles vão buscar no dicionário e isso contribui para que a criança fique mais ativa, porque já pensou, ela ficar sentada na cadeira porque não sabe falar em inglês, já vai criar uma barreira, porque, se eu não sei, não vou falar, se eu não sei, não vou participar. Então, essa liberdade de poder se expressar também na língua materna, não só a criança também, mas o professor, ajuda muito a criar uma motivação para gente buscar aprender mais o idioma.

[Trecho de entrevista com a professora Karen]

[32]

James: Eu acredito que as crianças se sentem mais motivadas e mais conscientes daquilo que eu estou tentando passar para elas. Então, por exemplo, quando eu digo a elas “Hoje nós vamos aprender os nomes dos animais em inglês”, então eu coloco no quadro, de alguma forma, na língua portuguesa, na língua materna delas, “cachorro, gato, girafa” e, logo em seguida, eu explico que cachorro é *dog*, gato é *cat* e girafa é *giraffe*, fica mais fácil para elas assimilarem aquilo que eu estou tentando passar. Embora no momento de avaliar isso e ver como elas estão aprendendo, eu também acho interessante averiguar se elas estão conseguindo assimilar em inglês com a palavra em português. Então eu acredito que a língua portuguesa ajuda a reforçar esse conhecimento da língua inglesa.

[Trecho de entrevista com o professor James]

A língua materna, segundo a professora Karen, é um recurso importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme já discutido por vários autores. De acordo com Brooks e Donato (1994) e Harbord (1992), a língua materna facilita a produção na língua estrangeira e pode oportunizar um bom relacionamento entre alunos e professores. Visto isso, é interessante observar como a professora Karen justifica o uso da LM nas aulas e concordamos com o seu posicionamento, pois acreditamos que, ao permitir que o aluno se expresse na sua língua materna, a professora o motiva a participar das aulas. Outro aspecto mencionado pela professora é o fato de ela compreender que não somente o aluno, mas também ela pode fazer uso da LM materna nas aulas, criando um ambiente amistoso entre ela e seus alunos.

Assim como Karen, James também sinaliza que o uso da LM nas suas aulas oportuniza ao aluno maior motivação para a participar delas. No entanto, diferente de Karen, James evidencia que faz uso da língua materna para ensinar vocabulário, relacionando às palavras em inglês com as palavras em português como uma forma de facilitar a aprendizagem da criança. Encontramos, nessa fala do professor, um direcionamento a um método de ensino com foco em listas de vocabulário e tradução (LARSEN-FREEMAN, 2001; MARTINEZ, 2009; OLIVEIRA, 2014), o que, a nosso ver, não oferece uma aprendizagem significativa para seus alunos já que farão somente traduções de textos e aprender palavras isoladas de vocabulário.

Notamos, no trecho de uma das aulas da professora Karen, que a LM dos alunos é usada para que se mantenha a interação com eles no momento da explicação de tarefas realizadas em sala de aula, corroborando os estudos de Brooks e Donatto (1994) e Mello (2002). Na aula em questão, Karen estava ensinando para seus alunos as cores em inglês e deu direcionamentos na língua materna deles. Vejamos.

[33]

- | | |
|------------|---|
| Karen: | Todo mundo entendeu a atividade? |
| Crianças: | Sim. |
| Karen: | Nós vamos trabalhar com as <i>colors</i> , as cores. |
| Crianças: | <i>Colors</i> . |
| Karen: | Cores, <i>very good</i> , muito bem. Vou chamar cada um para vir aqui e escolher uma <i>color</i> . Aliás, eu vou dizer a <i>color</i> , você vai ter que escolher ela aqui entre todas as cores que tem. |
| Criança 1: | Eu vou escolher só uma. |
| Karen: | Então, é só uma, a que eu falar você tem que escolher, está bem? <i>Let's go!</i> |

[Trecho de aula da professora Karen]

Observamos, nessa aula da professora Karen, um uso significativo da língua materna, pois acreditamos, em consonância com o que pontuam Brooks e Donato (1994), que a LM facilita a produção oral na língua inglesa e ainda é um meio para que a interação entre os alunos ou entre professor e alunos não seja quebrada, como é o caso da aula de Karen apresentada no excerto [33].

Observamos, em um trecho de uma das aulas do professor James, a recorrência do uso da língua materna das crianças, corroborando, assim, a sua crença de que o uso da língua portuguesa nas aulas facilita a aprendizagem da língua inglesa. Vejamos.

[34]

James:	Isso, isso, muito bem crianças. Olhem só aqui. Eu tenho na minha mesa um monte de <i>balls</i> coloridas.
Criança 1:	Tio, tio. Deixa a gente escreve no quadro?
James:	Deixo.
Criança 1:	Oba!
James:	Quem adivinhar, eu deixo. Eu tenho um monte de <i>balls</i> aqui.
Criança 2:	O quê?
James:	Um monte de <i>balls</i> . De <i>balls</i> . O que é <i>balls</i> ?
Crianças:	Bolas.

[Trecho de aula do professora James]

Nesse trecho de aula, o professor faz o uso da LM do aluno como forma de manter a interação em sua aula explicando o significado da palavra *balls*. A LM é usada como forma de manutenção da interação em sala de aula, como advogam autores como Brooks e Donato (1994).

Além de usar a língua portuguesa nas aulas, o professor James acredita também que, nas tarefas que serão realizadas pelas crianças, o uso da LM facilita a compreensão e a sua realização. Vejamos uma tarefa elaborada pelo professor para uma turma de 5º ano, na qual ele utiliza a língua inglesa, mas também traduz o enunciado da tarefa a ser respondida pelos alunos.

[35]

Read the text and answer the questions. (Leia o texto e responda às questões)

DO YOU LIKE THEM?

Ana: Carol, *do you like* Pablo Vittar?
 Carol: *Yes, I do. I really like him. I think he is great.*
 Pedro: *What about* Anitta, *do you like her?*
 Carol: *No, I don't like her. She is boring!*
 Ana: And Victor e Léo, *do you like them?*

Carol: *I love them! They are fantastic! Victor e Léo are so great... I love!!*

Pedro: *And me, do you love me?*

Carol: Pedro, *you are not great, you are boring!*

Questions (Questões)

- 1) No texto, os personagens estão falando de cantores. Qual é o cantor(a) que Carol não gosta?
- 2) No texto, tem uma palavra sublinhada. Qual é o sentido dessa palavra na fala da Carol? Ou seja, o que ela quis dizer sobre a cantora Anitta?
- 3) Qual é a única palavra cognata³⁹ que existe no texto? Traduza-a.
- 4) No texto tem alguns pronomes possessivos. Cite, pelo menos, dois exemplos de pronomes possessivos.

[Tarefa elaborada pelo professor James]

Em conformidade com o uso da LM que James faz em suas aulas, nas tarefas escritas, o professor também utiliza o português como forma de facilitar a aprendizagem do aluno. No entanto, a nosso ver, a atividade elaborada pelo professor é direcionada para leitura e interpretação de textos, fato que o levou a elaborar quase toda a atividade na língua materna da criança.

A professora Teacher Z acredita que a LM das crianças, no ensino de uma nova língua, é fundamental para que se mantenha a interação entre ela e os alunos, corroborando o que sugerem os estudos de Atkinson (1987), Harbord (1992) e Brooks e Donato (1994). Para a professora, por optar por um trabalho crítico, acredita que a língua portuguesa, nas aulas de Inglês, é usada na tentativa de diminuir a hegemonia dessa língua, conforme observamos em trecho de entrevista com ela.

[36]

Teacher Z: Bom, realmente eu uso muito a língua materna com as crianças. Eu acho importante esse recurso de alternância, até para gente manter essa interação com eles. Então, eu acredito que o papel da língua materna na aprendizagem de inglês para as crianças é fundamental e não só para as crianças, a gente que trabalha dentro dessa perspectiva do letramento crítico, eu acho que poder usar a língua portuguesa em sala é uma forma de, vamos dizer assim, de diminuir a hegemonia da língua inglesa, ou seja, por que não posso usar também o português para manter essa interação? Então, eu acho que funciona bem essa alternância, não é usar só o português, mas ir alternando.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

³⁹ Palavras congatas são palavras que possuem a mesma origem das que são usadas na língua portuguesa.

Em consonância com a prática de Karen e James, que fazem uso da LM para manutenção da interação durante as aulas, a professora Teacher Z faz o mesmo. É interessante observar o fato de a professora entender que o processo de alternância entre as línguas, ora inglês ora português, é importante para diminuir a hegemonia da língua inglesa nas aulas (HOELZLE, 2021).

Por fim, a professora Alexa pontua que é inevitável não usar a LM das crianças nas aulas, conforme sugere Santos (2019). Concordamos com a professora nesse aspecto e com Figueiredo (2001) ao afirmar que, quando se opta por uma perspectiva colaborativa de ensino, o uso da língua materna é inevitável. Para a professora, o conhecimento linguístico na língua portuguesa é uma direção para o trabalho com as crianças e, dessa forma, as auxilia na aprendizagem do inglês, ou seja, a LM serve com *scaffolding* para a aprendizagem, conforme sugerem Figueiredo (2001), Donatto (1994) e Santos (2019). Observemos, no excerto a seguir, o que a professora diz a respeito do uso da língua materna dos alunos nas aulas.

[37]

Alexa: O uso da língua materna é inevitável, principalmente nas séries iniciais, visto que me baseio no conhecimento linguístico da língua materna que o aluno possui, pois isso facilitará a compreensão dos tópicos gramaticais apresentados. Isso permite que ele formule hipóteses, faça inferências e comparações entre a língua materna e a língua inglesa. Apesar de usar a língua materna como recurso, percebo que isso pouco ajuda o aluno a usar o que ele aprendeu para ler um texto em inglês, enunciar algum comentário, mesmo que de maneira simples. Isto me angustia muito, pois acho que o ensino regular precisa assumir o seu papel e garantir que o aluno desenvolva habilidades para se comunicar em uma língua estrangeira que ele estuda desde as séries iniciais. Acredito que focar muito nesse Método Gramática-Tradução pode impedir que o aluno use o conhecimento que ele adquiriu da língua para se comunicar.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

Um ponto importante citado pela professora Alexa é o de que a criança, nos anos iniciais, possui um conhecimento linguístico da língua materna e é a partir desse conhecimento que a professora se baseia em suas aulas. Para Vygotsky (2011, p. 137), “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”. Nesse sentido, nos identificamos com a prática da professora Alexa ao afirmar que conduz suas aulas de acordo com o que a criança já sabe da língua materna, pois, conforme sugere Vygotsky (2011), a criança pode conseguir transferir, para a língua que está aprendendo, um sistema de significados que ela já possui em relação à sua língua materna.

Ao observarmos os excertos destacados, notamos que os professores acreditam que o uso da língua portuguesa, nas aulas de inglês, auxilia os seus alunos na aprendizagem do idioma. De fato, concordamos com os professores, pois observamos, nas suas falas, a maneira efetiva com que a aprendizagem ocorre em suas aulas. Ainda correlacionamos as falas dos professores com os apontamentos de Barcelos (2001), que sugere que as crenças são pessoais e partem das experiências dos indivíduos e de sua cultura e, dessa forma, fazem relação com o contexto em que estão inseridos.

Desse modo, as crenças dos professores os direcionam a determinada forma de ensinar, que visa facilitar a aprendizagem da criança, como, por exemplo, a realização de tarefa em pares, o uso da língua materna, fazer desenhos e usar imagens para ensinar vocabulário.

Concluindo esta subseção, na qual discurremos acerca das crenças sobre meios que facilitam a aprendizagem da criança, passemos, então, à discussão sobre as crenças dos professores em relação aos tipos de tarefas que consideram significativos para o ensino de inglês para crianças.

3.1.6 Crenças sobre os tipos de tarefas para o ensino de Língua Inglesa para crianças

Ao analisar as tarefas dos professores participantes do estudo, visualizamos as suas crenças e suas influências para a prática em sala de aula. Assim, as tarefas analisadas sugerem que os professores acreditam que tarefas lúdicas, como os jogos (ARAÚJO, 2016; FERNANDES, 2017; OLIVEIRA, 2009; PEREIRA; TONELLI, 2017), tarefas contextualizadas e que trabalhem a criticidade das crianças (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2022; HOELZLE, 2021; KWACHI-FURLAN; MALTA, 2019; SECATTO, 2020), e tarefas que envolvam aspectos culturais (CORBETT, 2003; RODRIGUES, 2013; TELENTIN, 2014) são atividades que estão relacionadas ao contexto das crianças.

Entre os tipos de tarefas que os professores consideram para o ensino de Inglês para crianças, estão as tarefas lúdicas, as tarefas contextualizadas e as tarefas que abordam aspectos culturais.

Passemos, então, à discussão sobre a primeira delas: as tarefas lúdicas.

3.1.6.1 Crença de que tarefas lúdicas deixam as crianças mais envolvidas nas aulas

Verificamos, nas aulas observadas, que o aspecto lúdico para os professores toma vertentes distintas. Alguns deles acreditam que as tarefas lúdicas são mais voltadas para desenhos e pinturas, enquanto, para outros, são tarefas que envolvem músicas, teatro, jogos. As tarefas lúdicas são propiciadoras do processo de aprendizagem de línguas (ABE, 2016; ARAÚJO, 2016; FERNANDES, 2017; FINARDI, 2004), pois os alunos “terão a oportunidade de refletir sobre a língua que estão aprendendo por meio de atividades significativas para eles, o que poderá gerar uma maior autonomia e um maior envolvimento no seu aprendizado” (ARAÚJO, 2016, p. 40).

No excerto a seguir, apresentamos uma parte de um plano de aula do professor James, para uma turma de 5º ano. Nele, o docente utiliza como recurso lúdico o jogo “Soletrando” em sua aula, que tinha como conteúdo o trabalho com os espaços da escola, da cidade e pontos turísticos. Vejamos o plano de aula.

[38]

Conhecimentos linguísticos:

- Aquisição do léxico sobre escola, espaços físicos das cidades e pontos turísticos em diversas cidades.

Conteúdos/Objetos do conhecimento:

- *The alphabet*;
- Dinâmica: Soletrando em Inglês;
- Texto/diálogo: *Mrs. Marques and Pedro*. (Texto criado por mim).

[Plano de aula do professor James]

Ao usar o jogo, o professor acredita, conforme observamos em sua fala, que vê importância nas tarefas lúdicas, pois, para o docente, elas são propiciadoras de momentos em que os alunos aprendem de forma descontraída, conforme sugerem Araújo (2016), Finardi (2004), Miranda-Zinni (2013) e Tambosi (2006), como é ilustrado a seguir.

[39]

James: Eu acho muito interessante usar tarefas lúdicas, não somente utilizar figuras, fazer desenhos no quadro ou pedir para que eles façam desenhos, mas eu acho que tudo o que envolve a movimentação também, que eles tenham a oportunidade de, em sala, ficar em pé, de aprender algumas canções em inglês, tentar associar o som com

a movimentação corporal. E falando também da movimentação corporal, acho importante fazer também algumas dinâmicas teatrais, de forma bem lúdica, para que eles possam não somente aprender a língua, a pronúncia das palavras, mas também possam se divertir na sala de aula de língua inglesa, que também possa ser um momento de descontração, um momento para eles pintarem, desenharem, dançarem, se movimentarem, porque eles têm muita energia. É um momento para que eles possam falar em inglês e, ao mesmo tempo, brincar, atuar, fazer isso em forma de teatro.

[Trecho de entrevista com o professor James]

Pontuamos três aspectos importantes nessa fala do professor sobre as tarefas em sala de aula, a saber: a) as tarefas lúdicas não são somente desenhos; b) elas envolvem a movimentação, ou seja, o aluno andar, dançar, pular etc.; c) momentos de diversão. Concordamos com o professor, pois, ao usar a ludicidade em sala de aula, os alunos ficam mais motivados para aprender e refletir sobre a língua de maneira descontraída, conforme advogam Abe (2016) e Finardi (2004).

Nas aulas do professor James, o uso de jogos foi recorrente e ele os utilizava para fixar conteúdos diversos. Vejamos um trecho de uma aula em que o professor usa o jogo para trabalhar os números com crianças do 2º ano. No momento do jogo, o professor usou os objetos disponíveis na sala de aula, como, por exemplo, murais montados e colados na parede, os livros dos alunos, os materiais escolares das crianças.

Dessa forma, o professor proporciona para as crianças um espaço de promoção da aprendizagem em um ambiente acolhedor e descontraído, conforme afirmam Patrício e Marianelli (2020).

[40]

- James: *Let's play a game! Vamos jogar um jogo sobre os numbers. Vamos ou não? Eu vou fazer o seguinte, vou escolher algum objeto que tem aqui, alguma coisa que está aqui na sala e vocês me dizem a quantidade que tem em inglês. Por exemplo, se eu perguntar: Quantos livros tem em cima daquele armário? Você vai lá e conta e fala para mim em inglês, beleza?*
- Criança 1: *Mas sem olhar?*
- James: *Pode olhar, mas você tem que saber falar em English, em inglês. Vamos começar. Fala para mim quantas butterflies, borboletas vermelhas tem lá naquele painel?*
- Crianças: *One.*
- James: *One. Muito bem! Quantos balões blue tem lá naquele painel? Balões azuis, blue?*
- Crianças: *Four.*
- James: *Four? Não são four. São five. Quantas borboletas pink tem lá naquele painel? Naquele painel, pink, rosa, quantas butterflies, quantas borboletas rosa?*
- Crianças: *One.*
- James: *Olhem direito.*
- Crianças: *Two.*










James. *Two. Very good. Quantas garrafinhas de água tem na mesa?*
 Crianças: *Cinco! Cinco!*
 James: *In English.*
 Crianças: *Five!*

[Trecho de aula do professora James]

Os jogos são instrumentos facilitadores da aprendizagem, conforme afirmam Miranda-Zinni (2013) e Tambosi (2006). Ao se valer desse tipo de tarefa, usando os materiais que estiverem disponíveis em sala de aula, como, por exemplo, os cartazes no quadro, o professor James faz com que a atividade tenha ainda mais sentido para o seu aluno.

Nessa mesma perspectiva, a professora Teacher Z também faz o uso de jogos na condução de suas aulas, como podemos observar neste trecho de um de seus planos de aula para crianças do 5º ano.

[41]

Warmer: Inicie a aula fazendo um *memory game* acerca das informações pessoais de ⁴⁰e 
 trabalhadas na aula anterior.
What's  favorite color?
What's  favorite food?
What's  favorite food?
What's  place of birth?
Who does  live with?
Does  have pets?
Does  have pets?

[Plano de aula da professora Teacher Z]

No plano de aula, a professora apresenta um jogo que foi usado para trabalhar, com as crianças, informações pessoais de funcionários da escola, neste caso, de duas merendeiras. Ao usar o jogo para falar de alguém que está no contexto da criança, a professora estimula a criatividade, a linguagem e a interação das crianças com outras pessoas e com a realidade ao seu redor, conforme sugerem Araújo e Figueiredo (2022), Bialeztzki e Basso (2021), Figueira (2019) e Patrício e Marianelli (2020). Nessa aula, a professora usou o *Memory Game* para fazer uma revisão do que foi apresentado em uma aula anterior. Segundo ela, esse tipo de tarefa em suas aulas é fundamental, além de ter por base os documentos curriculares (GOIÁS, 2009), conforme podemos observar em sua fala.

⁴⁰ Utilizamos a tarja amarela para preservar os nomes de professores e escolas que aparecem nas tarefas e planos de aula elaborados pelos professores.

[42]

Teacher Z: Eu acho fundamental e é uma premissa do nosso Documento Curricular para Goiás das séries iniciais, que a gente não tem o direcionamento para as séries iniciais de Língua Inglesa na BNCC, mas o Documento Curricular para Goiás já traz essas particularidades para as séries iniciais. Então, é uma premissa a questão do lúdico, a contação de histórias, às vezes fantoches. Eu tento trabalhar com os alunos menores dentro dessa perspectiva lúdica sim. Às vezes, dependendo da temática que a gente está trabalhando, a gente sai pela escola.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

No trecho de plano de aula a seguir, a professora Teacher Z realiza um *warm-up*⁴¹ em sua aula por meio de um jogo de adivinhação sobre os animais, em inglês, evidenciando a sua crença de que tarefas lúdicas promovem maior envolvimento dos alunos durante as aulas.

[43]

Passos:

Warmer – Mostre os *flashcards* com todos os animais que fazem parte da história e faça um *Gessing game* para que eles descubram os nomes dos animais. Não mostre o *flashcard* e dê dicas em inglês (fazendo gestos e escrevendo no quadro se for preciso) até que eles adivinhem. Por exemplo: *I can fly. My name starts with letter B. I have a beak.* (Tente fazer com todos os animais)

[Plano de aula da professora Teacher Z]

Podemos compreender, por meio desse trecho de plano de aula, a evidência da crença da professora de que tarefas lúdicas promovem um maior envolvimento dos alunos com as aulas. Notamos, assim, que a professora busca realizar tarefas que envolvam os alunos, como o jogo, que, de acordo com Oliveira (2009), é uma tarefa lúdica que facilita a aprendizagem e pode ser usada para introduzir, complementar e aprofundar itens já trabalhados em sala de aula.

Além das tarefas lúdicas, as tarefas contextualizadas também são consideradas importantes, na visão dos professores, para o ensino de Inglês para crianças. Sobre elas, discorreremos na próxima subseção.

⁴¹ O *warm-up* ou *warmer* é um momento no início das aulas que visa chamar atenção do aluno em relação, por exemplo, ao conteúdo que será trabalhado pelo professor (HARMER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2001).

3.1.6.2 Crença de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de Inglês mais próximo da realidade da criança

As tarefas que contextualizam o ensino de Inglês com o meio em que o aluno vive e que desenvolvam sua criticidade são importantes, pois fazem com que as crianças vejam sentido naquilo que estão aprendendo, conforme advogam Araújo e Figueiredo (2022), Agra e Ifa (2017), Graves (2000), Hoelzle (2021), Kawachi-Furlan e Malta (2020) e Secatto (2020). Durante as aulas observadas, constatamos que os professores fazem uso desse tipo de exercício.

Vejamos um trecho de um plano de aula do professor James para ser aplicado em uma turma com crianças de 10 anos de idade. Neste plano, o professor propõe uma aula em que os alunos estudarão os pronomes pessoais e vocabulário sobre comida, matérias escolares, verbo *to be* e palavras cognatas por meio da leitura e interpretação de um texto elaborado pelo próprio professor.

[44]

Conteúdos/Objetos do conhecimento:

- *Personal Pronouns;*
- *Vocabulary (food – Subjects – Verb to be – Cognates)*

Metodologia:

- Realizar a leitura do texto: *Welcome to School* [REDACTED] - Texto elaborado por mim. (Leitura em voz alta. Lerei primeiro e, em seguida, pedirei que todos alunos realizem a leitura em grupo. Após a leitura em grupo, irei escolher/sortear alguns alunos para realizarem a leitura sozinho – em voz alta);
- Exercícios de interpretação textual (Os alunos terão um tempo para responderem às questões. Logo após, será realizada a correção participativa. Novamente, escolherei outros alunos para irem até o quadro e responderem as questões).

[Plano de aula do professor James]

A atividade do professor traz uma perspectiva importante para o ensino de línguas que é a contextualização, pois, assim, o ensino será significativo para o aluno, ao passo que ele vivencia essa aprendizagem. Ao trazer um texto elaborado por ele próprio, James busca levar para o aluno um ensino de língua que é significativo ao apontar situações reais de uso da língua, conforme afirmam Araújo e Figueiredo (2022).

Em vários outros momentos, conforme evidenciamos em suas falas, o professor usa acontecimentos vivenciados pelos alunos para lhes ensinar a língua inglesa, ou seja, tarefas em que eles estão envolvidos (GRAVES, 2000; SECATTO, 2020). O professor, ao planejar suas aulas, pensa em ações e atividades que os alunos gostam de fazer dentro da escola, como as brincadeiras e os objetos que as crianças levam para o ambiente escolar para brincar, e elabora suas atividades em torno disso. Assim, a nosso ver, o professor acredita que o uso desse tipo de tarefa seja uma forma de fazer com que a aprendizagem faça sentido para seus alunos. Vejamos o que diz o professor James.

[45]

James: Primeiro pensar em ações, em coisas que eles gostam muito de fazer dentro da escola. Então, por exemplo, brincar é uma coisa que toda criança gosta de fazer. Então, o que é que eles usam para brincar? Às vezes, eu começava por aí, usando a língua portuguesa, fazendo essas perguntas para os meninos. “Meninos do que é que vocês gostam?” “Para brincar o que é que você fazem?” Aí, começam a surgir todas as respostas. Então, os meninos falam que gostam de bola, de casinha de boneca, ou então de boneco. Algumas crianças nessa fase, é normal que muitas delas levem brinquedos para a escola. Em alguns casos, elas até me mostravam os brinquedos, carros, bonecos, as meninas com algumas bonecas, ursos, bolinhas, aquelas bolinhas de silicone. Enfim, então eu partia desses produtos que elas me apresentavam e ensinava o Inglês, eu começava a interagir com esses brinquedos.

[Trecho de entrevista com o professor James]

[46]

James: Passei alguns exercícios no quadro, que foram elaborados por mim, isto é, não peguei de nenhum livro, pois prefiro elaborar meus próprios exercícios que acredito serem úteis para minhas turmas e, em seguida, pedi aos alunos que respondessem em seus cadernos para que depois fizessemos a correção no quadro.

Em relação aos exercícios, bem como textos, que são elaborados por mim, acredito que seja uma estratégia interessante que utilizo, pois tento adaptar ao máximo modelos de questões e de textos que possam ir ao encontro da realidade dos meus alunos. Isso não me impede de realizar tarefas, exercícios da *Internet*, ou livros, ou de outras fontes. Mas prefiro adaptar para a realidade social e linguística dos meus alunos.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Ao trazer o contexto do aluno para dentro da sala de aula, o professor oportuniza às crianças momentos de uso real da língua, como, por exemplo, na discussão sobre o brincar, sobre os brinquedos que as crianças gostam e, assim, atribui significado ao que estão aprendendo. Para fins de ilustração da crença do professor James de que as tarefas

contextualizadas promovem um ensino mais próximo da realidade do seu aluno, trazemos, no excerto a seguir, o texto elaborado pelo docente e aplicado para as crianças no qual é abordado o contexto da escola onde elas estudam.

[47]

Welcome to School [redacted]

Hello, my name is [redacted], I am an English teacher and I work at Escola Municipal [redacted]. I have a lot of students and I like them so much! There are many intelligent boys and girls in my school. They speak English very well, but their favorite subject is the Physical Education class, and their favorite teacher is [redacted]. They like the food, the snacks and the break time, but they love the time to go back home.

[Texto elaborado pelo professor James]

Araújo e Figueiredo (2022, p. 95) afirmam que a aprendizagem para as crianças passa a ter mais sentido quando o professor busca inserir em suas aulas o contexto delas a “partir da perspectiva de situações reais de comunicação e de uso da língua”. Concordamos com o professor James ao abordar essa perspectiva no texto que elaborou, pois traz elementos do próprio convívio do aluno, como, por exemplo, o nome da escola, o nome do professor. Nesse sentido, a aprendizagem se torna mais eficaz, visto que os elementos do texto estão presentes no dia a dia das crianças.

Notamos, assim como James, que a professora Teacher Z, em suas aulas, também acredita na importância do aspecto contextualizado no ensino de Inglês para crianças. Vejamos, no excerto a seguir, um trecho de um plano de aula da professora para uma turma de 5º ano.

[48]

Warmer: Divida a sala em dois grupos (AxB) e distribua para cada um deles uma folha contendo 9 informações pessoais sobre a professora.

1. My name is [redacted]. 2. My surname is [redacted]. 3. My favorite color is brown. 4. My favourite fruit is watermelon. 5. I live with my husband and children. 6. My date of birth is March 8th. 7. My favorite food is feijoada. 8. My favorite song is “Is this love?”. 9. My place of birth is Goiânia.

Desenhe no quadro uma estrutura para jogo da velha (*TIC TAC TOE*) e enumere os espaços de 1 a 9. Peça a eles que escolham entre X ou O. Solicite que um representante de cada grupo venha à frente e tire par ou ímpar para ver quem começa. Em seguida, para fazer pontos, eles terão que fazer perguntas para as afirmações que estão no papel. Após cada tentativa, anote as perguntas no quadro e as mantenha lá até o final da aula.

[Plano de aula da professora Teacher Z]

Nesse plano de aula, em que a professora traz para seus alunos uma tarefa que envolve informações pessoais sobre ela mesma, ela envolve, no aprendizado da língua, situações contextuais dos alunos. Assim, a tarefa proposta solicita que a criança faça perguntas para a professora de acordo com as informações dadas sobre ela, como é ilustrado a seguir.

[49]

Figura 7: Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre *Personal Information*

- TIC TAC TOE**
1. My name is
 2. My surname is
 3. My favorite color is brown.
 4. My favorite fruit is watermelon.
 5. I live with my husband and children.
 6. My date of birth is March 8th.
 7. My favorite food is “feijoada”.
 8. My favorite song is “Is this love”
 9. My place of birth is Goiânia.

Fonte: Elaborado pela professora Teacher Z

Em outra aula, a professora novamente trouxe o contexto do aluno para a discussão do conteúdo, premissa abordada pelo Documento Curricular para Goiás – Ampliado (GOIÁS, 2019) e de acordo com o que sugerem Brossi, Silva e Freitas (2019) e Graves (2000) ao proporem que os alunos realizem tarefas em que eles estejam envolvidos. Na aula em questão, a professora abordou o cardápio fornecido na escola para trabalhar os dias da semana e o vocabulário sobre comida saudável, conforme podemos verificar no trecho de nota de campo a seguir e na atividade elaborada pela professora, na qual os alunos tinham de preencher o cardápio relativo a cada dia da semana.

[50]

Pesquisador: A professora iniciou a sua aula cumprimentando os alunos e retomando o conteúdo e assunto da última aula: as merendeiras que trabalham na escola realizando um breve jogo da memória com os alunos. Em seguida, a professora entregou a eles a atividade


da aula e trabalhou o vocabulário com as crianças. Após, realizou uma atividade oral com os itens do cardápio que elas receberam. Trabalhou ainda aspectos gramaticais para a elaboração de frases sobre o cardápio da escola.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Teacher Z]

[51]


Figura 8: Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre *Weekly Meal Plan*

Student: _____ Group: _____

Weekly Meal Plan 

Days	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
November 25th to 29th	<ul style="list-style-type: none"> - Beet salad - Maria Isabel rice - Apple 	<ul style="list-style-type: none"> - Yogurt - Pão de queijo 	<ul style="list-style-type: none"> - Chicken with potato sauce - Rice - Watermelon 	<ul style="list-style-type: none"> - Fruit juice - Bread with scrambled eggs and grated carrots 	<ul style="list-style-type: none"> - Lettuce salad - Pork stroganoff - Rice

On Monday, we are going to prepare beet salad and Maria Isabel rice.



Complete the sentences according to the Weekly Meal Plan.


On Monday, they are going to prepare beet salad and Maria Isabel rice.

On Tuesday, they are going to prepare _____.

On Wednesday, they are going _____.

On Thursday, they are _____.

On Friday, _____.



Fonte: Elaborado pela professora Teacher Z.

Novamente, percebemos o empenho de Teacher Z em trazer a língua para o contexto do aluno ao abordar o cardápio das crianças na escola. Desse modo, o ensino passa a ser significativo para o aluno, pois ele vê, em suas tarefas, algo que presencia todos os dias no ambiente escolar. Nas aulas subsequentes, a professora Teacher Z continuou com a realização de tarefas que traziam para a sala de aula o contexto do aluno, abordando informações pessoais sobre as merendeiras, responsáveis pela preparação da comida dos alunos, corroborando, assim, a sua crença de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de Inglês mais próximo da realidade das crianças, por meio de ações em que elas estão envolvidas, conforme sugerem Brossi, Silva e Freitas (2020) e Graves (2000).

Nas figuras a seguir, a professora apresenta uma tarefa em que as crianças têm de completar o cartão de informações pessoais de cada uma das duas merendeiras da escola, como, por exemplo, fornecendo o sobrenome, a data e o local de nascimento, as músicas e cores favoritas, entre outras informações.

[52]

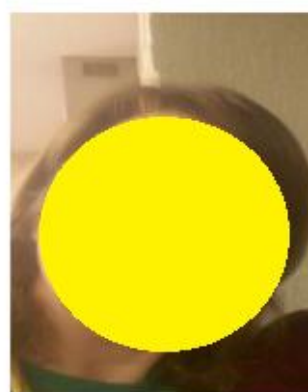
Figura 9: Tarefa elaborada pela professora Teacher Z sobre as merendeiras da escola

Why do we celebrate these people?

1. Complete the identity cards with the correct information in the boxes:

<input type="text"/>	"jaboticaba"	green	Presidente Olegário-MG	strogonoff
<input type="text"/>	no pets	lies/mistreat people	husband	Hallelujah acustic
				August 16 th

First name: _____
 Surname: _____
 Date of birth: _____
 Place of birth: _____
 Favorite color: _____
 Favorite fruit: _____
 Favorite food: _____
 Favorite song: _____
 Lives with: _____
 Pets: _____
 Dislikes: _____



chicken in sauce	Rotina, Roberto Carlos	lies	<input type="text"/>	green	March 13 th
Imperatriz-MA	dog	watermelon	husband and children	<input type="text"/>	<input type="text"/>

chicken in sauce	Rotina, Roberto Carlos	lies	<input type="text"/>	green	March 13 th
Imperatriz-MA	dog	watermelon	husband and children	<input type="text"/>	<input type="text"/>

First name: _____
 Surname: _____
 Date of birth: _____
 Place of birth: _____
 Favorite color: _____
 Favorite fruit: _____
 Favorite food: _____
 Favorite song: _____
 Lives with: _____
 Pets: _____
 Dislikes: _____



Fonte: Elaborado pela professora Teacher Z

Vale destacar o cuidado da professora em contextualizar o ensino para seus alunos. Nas tarefas [51] e [52], vários conteúdos foram abordados por ela, como, por exemplo, frutas e vegetais, dias da semana, informações pessoais, falar sobre gostos e preferências, entre outros. O ensino de todos esses aspectos linguísticos é significativo para os alunos, pois eles aprendem por meio de elementos que estão no seu contexto diário, fazendo, pois, a aprendizagem fazer sentido para eles.

Em outro trecho de um plano de aula diferente, elaborado para uma turma de 4º ano, constatamos, novamente, a utilização de tarefas partindo do próprio contexto do aluno e que, dessa vez, envolve também a criticidade dele (HOELZLE, 2021; MALTA; PIRES, 2020; SECATTO, 2020), pois a professora discute elementos como os problemas ambientais ocorridos no país, discussão essa que foi trazida para a sala de aula por um dos alunos. Ainda, entendemos que, por meio do desenvolvimento da criticidade dos alunos, eles podem tornar-se mais conscientes do seu papel como cidadãos no mundo onde vivem, de acordo com o que afirmam Agra e Ifa (2017).

Na atividade de *warmer* proposta pela professora, as crianças deveriam notar que o peixe, personagem da história, ficou marrom devido ao derramamento de óleo no litoral brasileiro. Vejamos a proposta da atividade a seguir.

[53]

Warmer – Desenhe em uma folha de papel um “*brown fish*” remetendo ao dado trazido pelo colega acerca do derramamento de óleo no litoral do Brasil. Pergunte *What is this? What color is it? Why is it brown?* Leve este dado para as outras turmas Ds também.

Introduzindo o assunto – Faça no quadro um *brainstorm* de ideias a partir dos principais problemas vivenciados pelo Brasil, valendo-se do assunto trazido pelo colega sobre o derramamento de óleo no litoral do país. Segundo este colega, o peixe teria ficado *brown* porque estava sujo de óleo. A partir deste dado, propor que os alunos elenquem mais problemas vivenciados no Brasil, como o “*oil spill*”. À medida que o grupo for elencando os problemas, sugira que as palavras ou expressões sejam escritas na Língua Inglesa. Aproveite a oportunidade para trabalhar as palavras cognatas.

[Plano de aula da professora Teacher Z]

Conforme verificamos, a professora Teacher Z acredita que as tarefas que envolvem acontecimentos do contexto do aluno são necessárias para uma aprendizagem significativa da língua e concordamos com a docente nesse aspecto, pois, de fato, a aprendizagem da criança deve envolver o seu contexto. Segundo a professora, o ensino tem de ser pautado no local onde ele acontece e dialogar com a realidade do aluno. Vejamos a resposta dada pela professora em entrevista em que ela explica que ensina a partir de eventos que presenciou e que busca

desenvolver um ensino que ultrapasse questões técnicas e metodológicas do ensino de línguas, buscando, então, aguçar a criticidade das crianças por meio de tarefas que problematizem questões sociais, conforme sugerem Hoelzle (2021) e Miranda (2021).

[54]

Teacher Z: Eu costumo falar, eu costumo brincar que, antes de a gente falar a língua, falar o inglês, a gente tem que falar a língua daquele local de onde a gente está atuando. Então, eu sempre busco desenvolver esse ensino principalmente a partir desses eventos que eu presenciei, que eu vivenciei. Desenvolver um ensino que ultrapassa, né, a questão de técnicas, de regras de ensino de línguas e que tenta dialogar com a realidade dos educandos. Então, na minha *práxis* de ensino de línguas, eu tento me pautar muito pela construção da identidade desses meninos, questionar alguns conceitos, questionar os binarismos, e nisso a gente acha as brechas lá na sala de aula, né, como diz a estudiosa Ana Paula Duboc, então a gente acha essas brechas para poder trabalhar, para poder problematizar algumas questões e independentemente da idade que esses meninos têm, né? Então, eu acho que é importante iniciar esse trabalho com as crianças desde as séries iniciais, tentar tirar a neutralidade desse ensino de línguas, acho que esse é o grande ganho da aprendizagem dessas crianças.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

A professora Teacher Z, acredita muito na importância do ensino crítico porque trabalha com essa vertente há algum tempo e, dessa forma, notamos que a professora baseia sua prática em experiências educacionais prévias. Conforme afirma Barcelos, (1995, 2001), as crenças que o professor tem em relação a leituras anteriores e o contato com pessoas influentes podem influenciar sua prática docente. Concordamos veementemente com o posicionamento da professora de que nós, como professores, devemos, antes de tudo, “falar a língua daquele local de onde a gente está atuando” e, a partir daí, planejar as aulas e tarefas que serão aplicadas às crianças.

A professora Alexa também busca, em suas aulas, refletir sobre o contexto de seus alunos. No trecho a seguir, que mostra a condução de uma das aulas da professora com crianças de 8 anos, notamos o uso de tarefas contextualizadas e como ela discute isso com seus alunos, corroborando, assim, a crença que ela tem de que usar tarefas contextualizadas proporciona um ensino mais próximo da realidade da criança.

[55]

Pesquisador: Nas discussões com os alunos, a professora sempre fazia referência às vivências deles, como, por exemplo, mencionar o nome de filmes e desenhos que as crianças conhecem. Na aula, a professora explicou aos alunos sobre os *feelings and emotions: angry, cold, happy, tired*, entre outros. Para facilitar a aprendizagem das

crianças, relacionou a palavra *angry* ao desenho animado *Angry Birds* e várias crianças disseram conhecer e relacionaram a cara brava dos pássaros do desenho com a palavra *angry*.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Alexa]

Como pudemos notar no trecho, a professora faz referência ao desenho animado *Angry Birds* para trabalhar com os alunos o vocabulário sobre sentimentos e emoções e, com isso, as crianças relacionaram o desenho animado com as palavras que estavam sendo ensinadas. Em outra aula, a professora Alexa novamente usou o contexto dos alunos para trazer o conteúdo estudado para mais próximo deles (GRAVES, 2000). Ainda trabalhando o vocabulário sobre sentimentos e emoções, a professora usou os próprios alunos como exemplo para falar de emoções. Vejamos a nota de campo do pesquisador a seguir.

[56]

Pesquisador: A professora iniciou a aula lembrando o conteúdo estudado: *feelings and emotions* e, para que os alunos compreendessem de forma significativa, utilizou os próprios alunos como exemplos, dizendo: fulano é *shy*, sicrano está *happy*, as vezes fulano fica *angry*. A seguir, entregou a atividade para os alunos e pediu para que eles a realizassem.

[Trecho de nota de campo de aula da professora Alexa]

Concordamos com Graves (2000) quando afirma que as tarefas feitas com as crianças necessitam ter relação com o contexto em que elas estão inseridas e se desenvolver em diferentes propósitos. Visualizamos essa perspectiva na postura da professora Alexa que utiliza do conhecimento de mundo do aluno ao falar do desenho *Angry Birds* e que utiliza as crianças como exemplos para a compreensão do conteúdo, facilitando, assim, a aprendizagem por meio da contextualização.

Notamos, nos excertos de entrevista, de narrativa e nas exemplificações de planos de aula e tarefas, a preocupação dos professores em trazer para a sala de aula um ensino que se baseasse na realidade dos alunos, no contexto em que eles vivem, confirmando o que sugerem Brossi, Silva e Freitas (2020) e Graves (2000). Assim, os professores acreditam que, ao usarem as situações que acontecem na escola para ensinar a língua, oportunizam uma aprendizagem contextualizada para as crianças. Dessa forma, concordamos com Nespor (1987) ao afirmar que o professor elabora as tarefas para os seus alunos de acordo com aquilo em que acredita.

Afirmamos ainda que, ao utilizarem informações relativas ao que acontece no contexto de sala de aula para o ensino de inglês, os professores usam experiências anteriores para agir em sala de aula, conforme sugerem Pajares (1992) e Johnson (1994).

Por fim, apresentamos, na próxima subseção, as tarefas usadas pelos professores que envolvem aspectos culturais.

3.1.6.3 Crença de que tarefas com aspectos culturais são importantes para a aprendizagem da cultura do outro

As tarefas com aspectos culturais também ficaram evidentes nas aulas dos professores, pois, segundo eles, é importante que a língua seja ensinada levando em consideração também essa perspectiva. Entendemos que aprender uma língua envolve muito mais que aprender vocabulário e estruturas linguísticas, envolve ainda entender e respeitar as diferenças culturais (CHAGURI, 2008; CORBETT, 2003; FIGUEREDO, 2007; RODRIGUES, 2013).

Vejamos, no trecho a seguir de um plano de aula da professora Alexa para o 3º ano, o uso de tarefas nessa vertente intercultural. O plano propõe uma aula sobre o *Halloween* com o uso de um filme e o estudo de vocabulário sobre cores e alimentos.

[57]

Conteúdos programáticos:

- Vocabulário do *Halloween*;
- Aula expositiva: a origem do *Halloween* e os símbolos;
- Filme: *Goosebumps 2. Halloween* assombrado.
- Cores e alimentos.

Objetivos:

- Conhecer as origens do *Halloween*, símbolos e personagens folclóricos;
- Ouvir um conto de terror clássico;
- Contar um conto folclórico brasileiro;
- Assistir filme para identificar os personagens da literatura de terror.

[Plano de aula da professora Alexa]

Notamos, no plano de aula da professora Alexa, que ela propõe uma tarefa que envolve o *Halloween*. Além disso, é interessante observar a proposta da professora de comparar essa comemoração com o folclore brasileiro. Pudemos verificar que a professora acredita que

relacionar a cultura da língua estudada com a própria cultura do aluno é uma forma de não tratá-la como um fator hegemônico e estático, indo ao encontro do que também afirma o professor James, ao trazer os aspectos da própria cultura do aluno para as suas aulas. Vejamos o que dizem os professores a esse respeito.

[58]

Alexa: De alguma forma, esse fator precisa ser abordado pelo professor para que o aluno reconheça a cultura do outro como diferente da cultura dele. Mas isso não implica que a sua cultura seja inferior à do outro simplesmente por esta pertencer àquele que detém prestígio no campo linguístico e econômico.

[Trecho de entrevista com a professora Alexa]

[59]

James: Outro momento era o do lanche, e daí eu falava: “Gente, vamos olhar o que é o lanche hoje”. Aí, de repente, era um copo de leite com bolacha, e trazia isso para a aula e daí a gente começava a aprender o nome desses alimentos que eles consumiam na escola em inglês. Outro dia, era arroz com frango, e eu perguntava a eles se sabiam como era galinha em inglês, e aí a gente partia para um aspecto cultural também, pois eu aproveitava o ensejo pra dizer que a galinhada é um produto cultural brasileiro, faz parte da nossa culinária, para despertar a curiosidade deles para esses assuntos também. E nisso eu tentava usar o que acontecia em sala de aula para a minha aula de inglês. E foi uma coisa que eu aprendi, acho que trouxe para minha metodologia de ensino de Inglês para crianças, que era algo que não utilizava em aulas com adolescentes, por exemplo.

[Trecho de entrevista com o professor James]

Um fator ímpar na fala do professor James é relacionar os aspectos culturais em suas aulas com o lanche que os alunos recebem, por exemplo. Coadunamos com a prática do professor ao trabalhar o aspecto da cultura brasileira nas aulas de Inglês, pois, assim, a aprendizagem da língua passa a ser mais significativa para a criança.

Para ilustrar as aulas do professor James pautadas por aspectos culturais, apresentamos um trecho de um de seus planos de aula para uma turma de 5º ano, no qual aborda vários países, suas nacionalidades e as suas diferenças culturais, além da cultura local dos próprios alunos. Vejamos.

[60]

Habilidades estruturantes:

- (GO-EF05LI16⁴²) Compartilhar suas tarefas cotidianas, utilizando recursos linguísticos diversos, para interagir em língua inglesa em situações comunicativas;
- (GO-EF06LI29) Utilizar os pronomes interrogativos em diferentes textos, orais e/ou escritos, para formular perguntas em contextos variados.

Conhecimentos linguísticos:

- Aquisição do léxico sobre informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências, rotinas e ações em progresso.

Gramática:

- Presente Simples e Presente Contínuo
- Pronomes interrogativos
- Pronomes pessoais

Conteúdos/Objetos do conhecimento:

- *Nationalities* (Nacionalidades);
- *There is / There are*.

Metodologia:

- Exemplificar, por meio de imagens, diferentes lugares do mundo e apresentar a pronúncia dos países em Inglês e as nacionalidades como de sua cultura;
- Diferenciar os hábitos de um país com o do aluno;
- Pedir aos alunos que repitam os nomes dos países e das nacionalidades em Inglês;
- Explicar o conteúdo gramatical: *There is/There are* (Enfatizar a noção de que “*there is*” refere-se a singular e “*there are*” refere-se a plural);
- Realizar exercícios gramaticais no quadro e pedir que os alunos respondam em duplas e, em seguida, alguns alunos serão sorteados para que respondam às questões no quadro no momento da correção.

[Plano de aula do professor James]

As tarefas propostas na aula de James abordam vários países, suas nacionalidades e também os aspectos culturais desses países. O professor ainda propõe que os alunos diferenciem os hábitos culturais de seu país com os dos países estudados, corroborando, dessa forma, o que sugere Chaguri (2008), ao afirmar que, no ensino de Inglês para crianças, a apresentação da cultura do país do aluno relacionada à cultura do país da língua estudada deve ser abordada.

Nas aulas da professora Karen e da professora Teacher Z, o aspecto cultural também foi abordado. As professoras acreditam que a língua precisa ser ensinada levando em

⁴² Códigos das habilidades disponíveis no Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019) e que deverão ser desenvolvidas pelos alunos em cada série e que podem ser assim compreendidos: GO – Goiás; EF – Ensino Fundamental; 05 – 5º Ano; LI – Língua Inglesa; 16 – Número da habilidade.

consideração os aspectos culturais para que os alunos tenham consciência da cultura do outro, das crenças e costumes diferentes dos seus, conforme pontuam Mota-Roth (2003) e Rodrigues (2013). A importância de se abordarem aspectos culturais nas aulas de Inglês é ilustrada nos seguintes excertos.

[61]

Karen: É preciso que, além da estrutura linguística, ela aprenda também sobre aspectos culturais, e o que é, o que nós buscamos na cultura de outros países, de outros povos que têm a língua inglesa como língua nativa e como nós podemos levar nossa cultura para outros povos. Eu acredito muito nisso, numa visão mais global mesmo, numa troca de conhecimento futuro e é preciso que, desde criança, ela tenha essa visão, uma visão de por que eu estou aprendendo inglês. E eles se sentem mais motivados porque as situações mais próximas despertam a curiosidade deles em conhecer.

[Trecho de entrevista com a professora Karen]

[62]

Teacher Z: Acho que, nessa perspectiva que eu trabalho, de principalmente não deixar o foco da aula de inglês ser em estruturas ou léxico. Eu acho que problematizar essas questões culturais é um meio de ampliar o engajamento e participação nesse mundo que a gente vive por meio de acesso a novos conhecimentos. Então, a gente cria um aprendizado que permite essa compreensão da língua, a compreensão linguística voltada também para questões interculturais, e para o reconhecimento de toda diversidade, seja ela política, racial, cultural, e a gente aproveita essas práticas sociais dentro da linguagem, essas práticas que a gente está trabalhando em sala para abrir essas brechas para trabalhar também esses aspectos culturais.

[Trecho de entrevista com a professora Teacher Z]

Destacamos um aspecto importante nas falas das professoras Teacher Z e Karen. As duas consideram que o ensino de línguas não deve se limitar ao trabalho com estruturas linguísticas, isto é, para elas, é importante também que o aluno aprenda aspectos culturais. É interessante ainda observar que Teacher Z considera que através da perspectiva cultural em sala de aula, as crianças passam a se engajar e a participar como cidadão do mundo.

Assim como as tarefas lúdicas e as tarefas que trazem o contexto do aluno para a sala de aula, as tarefas com aspectos culturais também são, na visão dos professores, importantes para o ensino de Inglês para as crianças. Conforme verificamos, nos dados aqui apresentados, os professores acreditam que esse tipo de tarefa pode proporcionar aos seus alunos uma visão da cultura do outro, ou seja, uma cultura diferente da sua e que precisa ser respeitada.

A nosso ver, ao ensinar as crianças, os professores buscam meios que acreditam ser significativos para elas. Dessa forma, as crenças desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas emergem nesse contexto, seja ao planejarem as aulas e elaborarem as tarefas que julgam ser ideais para essa etapa de ensino, seja na forma como elas serão conduzidas em sala de aula. Nossos dados evidenciam, em consonância com os apontamentos de Barcelos (1995, 2001) e Johnson (1994), que as crenças são importantes influências no trabalho do professor no contexto em que eles atuam. Ainda levando em consideração as aulas dos professores e o uso de recursos que acreditam ser eficazes em suas aulas de Inglês para crianças, concordamos com o que afirma Silva (2011) ao sugerir que os professores trazem para suas salas de aula e também para a sua formação as crenças que eles adquiriram ao longo de suas experiências como aprendizes e como docentes.

No quadro a seguir, especificamos as crenças observadas e como elas estão presentes na prática docente de cada um dos participantes do estudo.

Quadro 8: Crenças de professores de Inglês para crianças

Crenças	James	Teacher Z	Karen	Alexa
Crença de que o trabalho em pares favorece a interação e a aprendizagem da língua	X	X		X
Crença de que o uso de repetição promove a aprendizagem de vocabulário e de estruturas linguísticas	X		X	
Crença de que o incentivo para a participação nas aulas e para o uso da língua inglesa aumenta a motivação da criança	X	X		X
Crença de que o uso de desenhos e imagens favorece a aprendizagem de vocabulário	X		X	X
Crença de que o uso da língua materna nas aulas auxilia a criança na aprendizagem da Língua Inglesa	X	X	X	X
Crença de que tarefas lúdicas deixam as crianças mais envolvidas nas aulas	X	X		
Crença de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de Inglês mais próximo da realidade da criança	X	X		X
Crença de que tarefas com aspectos culturais são importantes para a aprendizagem da cultura do outro	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Como professor atuante no mesmo contexto em que atuam os participantes do estudo, me vejo coadunando com as crenças desses professores. Nesse sentido, pontuo que possuo também diversas das crenças que emergiram das práticas docentes de James, Karen, Teacher Z e Alexa. Assim, acredito que atividades em pares oportunizam a troca de conhecimento entre as crianças, facilitando a sua aprendizagem. Outrossim, concordo com Barcelos (2006) ao pontuar que crenças podem ser influenciadas por fatores contextuais, pois, pelo fato de ter salas superlotadas, assim como Alexa e Teacher Z, realizo tarefas em pares com menor frequência devido aos contratempos que uma sala superlotada pode causar.

Acredito também que usar imagens e desenhos facilitam a aprendizagem de vocabulário, assim como também acredito que o uso da repetição em sala de aula, de forma que faça sentido para o aluno, seja também importante para a aprendizagem de vocabulário e, ainda, que incentivar meu aluno para participar das aulas e para fazer o uso da língua inglesa o deixa mais motivado para aprender. De forma mais incisiva, acredito, assim como os participantes deste estudo, que usar a língua materna das crianças em sala de aula facilita a aprendizagem por vários motivos, como, por exemplo, por ser um apoio para a criança realizar tarefas que ela tenha mais dificuldade, por promover uma maior interação entre as crianças e entre o professor e por ser uma forma de a criança poder se expressar em sala de aula.

Partindo do princípio de que interações colaborativas poderiam ajudar os professores a coconstruir conhecimentos e a melhorar sua prática a partir da percepção do outro, propusemos as sessões colaborativas nas quais os professores conversaram sobre planejamento, elaboração de tarefas e avaliação, conforme discutimos na seção seguinte.

3.2 Sessões colaborativas

Nesta seção, dividida em duas subseções, discutimos os dados gerados durante as sessões colaborativas. Conforme explicitado no capítulo metodológico, as sessões colaborativas ocorreram de forma *on-line* pela plataforma *Zoom* devido ao contexto pandêmico que estávamos enfrentando. Conforme afirmam Arrais et al. (2022, p. 9), “[a] Pandemia da Covid-19 exigiu respostas, em diversos fronts, das instituições públicas que lidam com atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Uma dessas respostas diz respeito ao fato de que as aulas tiveram de ser transpostas do formato presencial para o formato remoto.

As sessões colaborativas se deram em forma de encontros em que os professores refletiram sobre as fases de uma aula para o ensino de Inglês para crianças, ou seja, discutiram

sobre a fase de planejamento da aula, sobre a forma de produção de tarefas a serem aplicadas para as crianças e, por fim, sobre a elaboração de avaliações.

Para a participação nas sessões colaborativas, os professores trabalharam em duplas que ficaram assim definidas: **Dupla 1:** Teacher Z e James; e **Dupla 2:** Karen e Alexa. A definição das duplas levou em consideração a proximidade das escolas onde os professores atuavam à época da coleta de dados. Mesmo as sessões colaborativas tendo ocorrido de forma *on-line*, a formação das duplas se manteve.

As sessões colaborativas ocorreram uma vez por semana, durante três semanas, e a duração de cada sessão girava em torno de 60 minutos. Foram gravadas em áudio e em vídeo, e a produção escrita dos professores foi feita por meio de documento *on-line* no *Google Docs*. Na primeira sessão colaborativa, os professores discutiram sobre o planejamento para o ensino de Inglês para crianças; na segunda, sobre a produção das tarefas; e, por fim, na terceira sessão, a discussão dos professores pautou-se pela elaboração de avaliação para crianças. Elucidamos, ainda, que as sessões colaborativas foram momentos de reflexões entre os professores que reafirmaram suas crenças sobre ensinar LE para crianças durante a produção dos planos de aula, tarefas e avaliações e, também, as compartilharam com os seus colegas.

Na primeira subseção, analisamos as perspectivas teórico/metodológicas que subsidiam a prática dos professores participantes do estudo. Na segunda, analisamos as interações ocorridas durante as sessões colaborativas e apresentamos as estratégias mediadoras usadas pelos professores durante o processo colaborativo de produção de planejamento, tarefas e avaliações.

3.2.1 As perspectivas teórico/metodológicas da prática docente dos participantes

Apresentamos, nesta primeira subseção, as perspectivas teórico/metodológicas que embasam o trabalho docente dos participantes no que diz respeito ao planejamento, à elaboração de tarefas e de avaliações para o ensino de Inglês para crianças. É importante pontuar que durante as sessões colaborativas, os professores se apoiavam em suas crenças sobre os meios que facilitam a aprendizagem da criança e sobre os tipos de tarefas para elas, pois notamos a coerência das crenças dos professores com a sua prática em sala de aula.

Passemos, então, à primeira sessão colaborativa.

3.2.1.1 Sessão colaborativa sobre planejamento

A primeira sessão colaborativa da qual os professores fizeram parte versava sobre o planejamento. Assim, os docentes discutiram entre eles sobre as suas percepções acerca do planejamento no ensino de línguas estrangeiras com foco no ensino de Inglês para crianças.

O planejamento para o ensino de Inglês para crianças é importante e precisa levar em consideração características intrínsecas a elas, como, por exemplo, sua faixa etária e aspectos cognitivos, afetivos, físicos, conforme advogam Figueira (2019), Phillips (1993), entre outros. Ainda é necessário que o professor conheça o seu público para que o planejamento seja feito de acordo com as necessidades dos envolvidos, como afirma Abe (2016).

Observamos que os professores entendem o planejamento para o ensino de Inglês de forma semelhante, ou seja, como uma forma de organização da rotina de sala de aula. Vejamos, então, o que Teacher Z afirma a esse respeito.

[63]

Teacher Z: Bom, na minha concepção, planejamento é uma etapa que, assim, que a gente lança mão para ter uma melhor organização, né? Do que vai ser visto naquelas aulas, e geralmente como as aulas no município são bem curtinhas, o planejamento vai ser feito ali dentro de uma sequência, né, um tempo maior para esse planejamento. E acho que, na minha concepção, é isso, é uma maneira de a gente se organizar para fazer o que a gente se propôs para aquela... para atingir aqueles objetivos específicos para aquela aula.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

A professora Teacher Z pontua a necessidade do planejamento para as aulas, pois, segundo ela, é um recurso que a ajudará a organizar a sua rotina com os alunos. A professora ainda pontua o fato de as suas aulas serem curtas. Dessa forma, com o planejamento, ela pode se organizar para que os objetivos propostos para as aulas sejam alcançados, conforme sugerem Brown (1994) e Harmer (2015).

Concordando com o que a professora Teacher Z pontua sobre o planejamento, o professor James também entende esse processo como um fator de organização da aula que vai acontecer e como poderá alcançar os objetivos propostos. O professor também considera o planejamento como passível de modificações, em consonância com o que sugerem Abe (2016) e Coutinho (2017), pois tudo o que acontece em sala de aula pode alterar o que foi planejado pelo docente. Vejamos o que diz o professor.

[64]

James: É uma maneira de nós nos organizarmos para traçar uma estratégia para que o conhecimento chegue até os meninos, até os alunos. O planejamento também, sei lá, ele traça coisas que podem ser importantes para eles, para as crianças, no caso para os alunos de forma geral e eu acho que é isso. Eu acho que, quando vem planejamento na minha cabeça, está muito mais relacionado ao que a gente tem que organizar, ao que é importante, né?

[...]

E qual o objetivo que a gente quer alcançar com essa atividade, com aquela aula, com essa aula.

[...]

E lembrando também que esse planejamento ele não é estático, né? Assim, às vezes a gente planeja alguma coisa e, de acordo com os acontecimentos da sala, com as necessidades dos meninos, a gente também pode ir mudando o rumo.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

O planejamento é essencial para que as aulas ocorram e, mesmo sabendo que ele não é estático, auxilia o professor na organização da aula. Dessa forma, concordamos com os apontamentos de James e Teacher Z, pois, assim como eles, acreditamos que uma aula planejada remete à organização e à dinâmica da sala de aula. Ainda podemos entender que, por meio do planejamento, o professor terá oportunidades de verificar o desenvolvimento de seus alunos e avaliar suas metodologias de ensino. Mencionamos ainda o fato de James considerar o planejamento como algo que não é estático e reiteramos a sua fala, pois, ao adentrar em uma sala de aula, o planejamento pode não sair como o esperado e o docente precisa dar outro andamento às aulas.

As professoras Karen e Alexa, após conversarem entre si, chegaram a um ponto comum em relação ao que pensam sobre o planejamento. Para as professoras, o planejamento também é importante por criar rotinas que, segundo elas, são necessárias para o trabalho com as crianças, corroborando o que sugerem Abe (2016), Brown (1994) e Luz (2003). Vejamos o que a professora Alexa pontua.

[65]

Alexa: Para nós, sem planejamento não dá para entrar na sala de aula né, sem o planejamento... entendemos como sendo algo extremamente importante, assim, essencial, para pensar a forma de você trabalhar com a criança, pois ela gosta de rotina né, toda criança gosta de rotina, se você estabelece sua rotina é fácil, vou falar um termo aqui, você “domina” a criança. É fácil você fazer essa troca com ela, né? Você dá o seu conteúdo, apresenta o seu conteúdo. Então, ele é essencial,

entendemos assim. Para gente, foi muito difícil criar esse planejamento antigamente porque a gente não tinha nenhum material, documento a que recorrer, uma grade curricular definida, era construído pelo professor. O professor pegava os livros de inglês de 1ª e 2ª série de educação infantil e criava o seu próprio currículo, as suas próprias tarefas, né?

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Observamos que a professora assimila o planejamento com rotina. Na fala da professora Alexa, podemos inferir que essa assimilação se dá pelo fato de não haver currículos e documentos definidos para esse público e a uma possível lacuna na formação acadêmica da professora. Porém, discordamos dessa caracterização de planejamento que faz a professora, pois, a nosso ver, e de acordo com a fala da professora, as atividades tendem a ser mecânicas para a criança, visto que a professora relaciona a rotina com uma forma de dominar o aluno.

A professora Karen pontua, por sua vez, fatores que ela leva em consideração para o planejamento de suas aulas. De acordo com a docente, a idade das crianças e suas particularidades, tais como ser entusiasmadas com a aprendizagem, saber distinguir o que gostam e não gostam de fazer, ter habilidade para usar a língua de maneira criativa, entre outras (ABE, 2016; ANDRADE, 2011; COUTINHO, 2017; HARMER, 2015; PINTER, 2011) são o mais evidente em sua prática de planejamento e pontua dificuldades organizacionais na escola, tais como o número de alunos em sala, a duração das aulas, o fato de as crianças saírem da aula de Educação Física e já irem para a aula de Inglês, e que comprometem as suas aulas, fato que é presenciado também pela professora Alexa. Vejamos um trecho de interação entre as professoras.

[66]

- Karen: O que eu levo mais em consideração é a questão da faixa etária, a idade.
 Alexa: Sim.
 Karen: A questão de eles não terem domínio da leitura e escrita ainda, né? De eles terem apenas textos não verbais, a questão do número de alunos por sala.
 Alexa: Isso tudo impacta nas coisas que a gente vai fazer, né?
 Karen: Porque não adianta você planejar uma atividade com muita interação porque você está num grupo grande, então não dá. E devido à faixa etária tem que ser tarefas ainda mais curtas e diversificadas.
 Alexa: Exatamente, porque o tempo é muito corrido, né? 1h, 1h20min de aula é muito corrido, até que eles voltam, não sei você, mas os meus, eles vinham da Educação Física sempre, então tinha que ver esse desconto do tempo deles entrarem, beberem água, a hora do lanche, que era sempre interrompido no recreio.
 Karen: A aula de Educação Física e Inglês, eu espero que, quando nós voltarmos, eles criem uma nova mentalidade.
 Alexa: Isso, também estou com essa esperança, espero.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Ambas as docentes entendem o planejamento como uma importante ferramenta para a manutenção da organização das suas aulas e de como elas vão acontecer naquele contexto, certificando os apontamentos de Harmer (2015), de que o planejamento deve ser feito levando-se em conta o contexto de ensino e os materiais disponíveis. Um aspecto importante, destacado neste trecho de interação entre as professoras, é o fato de Karen afirmar que, devido ao trabalho com um grupo grande de alunos, tarefas com muita interação entre eles não dão para acontecer. Alexa, por sua vez, concorda com a colega, e isso evidencia claramente a influência do contexto na mudança de práticas pedagógicas, isto é, pode ser que as professoras acreditem que as tarefas com maior interação entre os alunos sejam importantes, porém, devido ao contexto de salas numerosas, esse tipo de tarefa não é executada por elas.

Na próxima subseção, apresentamos os planejamentos elaborados pelos professores durante a primeira sessão colaborativa.

3.2.1.1.1 Os planos de aula

Nesta subseção, apresentamos, na íntegra, os planos de aula⁴³ dos professores elaborados na sessão colaborativa 1.

3.2.1.1.1.1 O planejamento dos professores Teacher Z e James

A dupla de professores Teacher Z e James optou por elaborar uma sequência didática para três aulas a serem aplicadas em turmas de 5º ano, para crianças de 10 anos de idade. No entanto, realizaram o plano de somente uma aula dessa sequência pelo fato do tempo de realização da sessão colaborativa.

Para a aula, os professores escolheram a temática “rotina” e utilizaram o contexto pandêmico para abordar no planejamento. Assim, em seu plano de aula, os professores propuseram que as crianças, em um primeiro momento, elucidassem ações que faziam antes e que fazem depois da pandemia. Ainda procuraram compreender se elas possuíam algum conhecimento sobre palavras e/ou expressões referentes à “rotina”.

Posteriormente, pediram para que as crianças assistissem a dois vídeos que apresentavam expressões sobre ações de uma criança antes da pandemia e expressões em inglês

⁴³ O contexto pandêmico foi um grande influenciador na elaboração do plano de aula de ambas as duplas. Dessa forma, os professores sugeriram tarefas que fossem realizadas de forma *on-line*.

sobre rotina. A forma prática encontrada pelos professores foi pedir que as crianças jogassem um jogo da memória com as expressões estudadas e, por fim, solicitaram que elas, com do auxílio de um vídeo⁴⁴, elaborassem uma lista contendo expressões sobre a rotina deles, conforme ilustrado no plano de aula a seguir.

[67]

Tema: Rotina na pandemia

Período: 3 aulas (Sequência Didática)

Primeira aula

Turma: E (5º ano)

Interação: Ss-T, T-Ss, Family-Ss⁴⁵, Plataforma AVAH⁴⁶ - students/family/teacher

Materiais: Imagens, vídeos, textos, áudios e fotos (das tarefas realizadas), tarefas impressas (para aqueles que não têm acesso à Internet).

Gênero Textual: lista

Conversando com outras disciplinas: Língua Portuguesa por meio do gênero trabalhado, acesso à Tecnologia (para os que têm acesso)

Habilidades: Buscar na Matriz Estruturante aquelas que contemplem este plano.

Passos:

Warmer

(Ativando os conhecimentos prévios e vivências)

Mostrar duas imagens com o mesmo personagem, mas em situações diferentes. Exemplo: uma atividade do dia a dia antes da pandemia e outra durante a pandemia (por exemplo, tarefas em momentos de estudo e de lazer). Perceber se os alunos já estão familiarizados com alguma expressão/palavra referente à rotina na Língua Inglesa.

Neste momento, os alunos que estão participando pela plataforma, devem elencar ações deste “antes/depois” (no caderno).

Pensar numa proposta para aqueles que não têm acesso à tecnologia e que estão recebendo as tarefas impressas.

Presentation

(Introduzindo o assunto)

⁴⁴ O vídeo retrata um garoto indiano que mostra a sua rotina diária.

⁴⁵ Ss-T: students-teacher; T-Ss: teacher-students.

⁴⁶ A plataforma AVAH (Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido) foi a plataforma adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para realizar as atividades pedagógicas com os alunos durante a pandemia do coronavírus.

Apresentação de dois vídeos (1 e 2) de uma criança antes da pandemia, e outro com expressões em Inglês voltadas para rotina.

Em uma segunda aula:

- *Warmer: memory game* com expressões da aula passada.

Practice

(Aprofundando as reflexões)

Por meio de um outro vídeo (3) demonstrar a rotina de uma criança durante a pandemia (uma que tenha acesso e outra que não tem acesso à internet)

Production

(Fazendo nossos registros)

Pedir para que o aluno pesquise palavras relacionadas à rotina durante a pandemia (gênero textual: lista)

Instruções: A partir do vídeo 2, você buscará por palavras ou expressões que aparecem no próprio vídeo e, também, pesquisar novas palavras que façam parte dessa nossa rotina. Você escreverá em forma de lista.

Observação:

O aluno, que tem acesso ao ambiente virtual, deverá fazer a atividade no caderno e enviar o registro por meio de uma foto.

Aquele que não tem deverá receber uma atividade impressa que contemple os passos elencados, lembrando que o professor deve estar atento para uma atividade que substitua os vídeos.

[Plano de aula elaborado pelos professores Teacher Z e James]

No plano de aula elaborado pelos professores Teacher Z e James, constatamos a preocupação de ambos em trazer tarefas relacionadas ao contexto pandêmico e também notamos a adequação dos professores a esse contexto e de como agir nele. De acordo com Castro (2020, p. 2), a pandemia ocasionou uma “nova inserção em todas as etapas educacionais de suportes tecnológicos para o processo de ensino-aprendizagem”. Ainda, nessa perspectiva, assemelha-se à prática de Teacher Z e James a ressignificação de práticas pedagógicas que tiveram de ser adotadas pelos participantes do estudo de Kawachi-Furlan e Tonelli (2021a).

Dessa forma, os professores buscam levar para seus alunos assuntos do seu cotidiano, assuntos nos quais estão envolvidos, conforme sugerem Brossi, Silva e Freitas (2020)

e Graves (2000). Corrobora-se, assim, a crença que os professores possuem de que as tarefas contextualizadas promovem um ensino de línguas mais próximo da realidade da criança. Concordamos que, ao trazer a temática “rotinas” e atrelar a ela a pandemia, os professores oferecem ao aluno um ensino de línguas contextualizado. Conforme é explicitado no plano de aula, os docentes trazem também tarefas lúdicas para as crianças, os jogos, como, por exemplo, o *memory game*, elucidando mais uma crença dos professores de que tarefas lúdicas deixam-nas mais envolvidas nas aulas de inglês.

A seguir, apresentamos o plano de aula elaborado pelas professoras Karen e Alexa.

3.2.1.1.1.2 O planejamento das professoras Karen e Alexa

As professoras Karen e Alexa decidiram elaborar o plano de aula para ser aplicado em uma turma de 1º ano, para crianças com 6 anos de idade. Como conteúdo, elas elencaram o vocabulário sobre *toys*. No plano de aula, propõem o trabalho por meio de vídeo a ser produzido pelos alunos, os quais deveriam gravar para as professoras um vídeo apresentando qual seria o brinquedo favorito deles, em inglês. Vejamos, a seguir, o plano feito por elas.

[68]

Objetos de Conhecimento:

Textos referentes a animais, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares.

Habilidades Estruturantes:

(GO-EF01LI07) Identificar e recontar uma história apresentada por meio de recursos multimodais, como TV, vídeos, celulares, jogos *on-line*, e/ou relato do professor sobre animais, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares para desenvolver a criatividade e ampliar as variedades do uso da Língua Inglesa, com o auxílio da língua materna.

Objetivos:

- Conhecer novo vocabulário sobre *toys*;
- Saber falar sobre seu *toy* favorito.

Materiais e procedimentos:

- gravar um vídeo apresentando seu *toy* favorito.
- atividade *on-line* na plataforma AVAH.
- tarefas impressas para os alunos que não têm acesso à plataforma.

Tema:

Toys

[Plano de aula elaborado pelas professoras Karen e Alexa]

Conforme observamos no plano de aula das professoras Karen e Alexa, o contexto do aluno também é evidenciado quando elas sugerem que as crianças aprendam a falar de seus brinquedos favoritos, mostrando, também, a crença delas de que é importante trazer o contexto dos alunos para as aulas, como sugerem Araújo e Figueiredo (2022) e Graves (2000). As professoras também buscam elucidar o contexto da criança ao pontuarem as tarefas *on-line* que foram as mais usadas durante a pandemia. No plano de aula, ainda observamos o cuidado que elas têm em propor, além das tarefas para serem postadas na plataforma usada por elas, tarefas impressas para serem entregues aos alunos que não possuem acesso a essa plataforma. Ratificamos o posicionamento das professoras Karen e Alexa, como também fizaram James e Teacher Z, em pensar nos alunos que não têm possibilidade de realizar as tarefas *on-line*, assim como afirmam Kawachi-Furlan e Tonelli (2021a). Para as autoras, o momento de pandemia trouxe oportunidades de os professores repensarem suas práticas “para que a criança fosse de fato ouvida e acolhida, o que, em nosso entendimento, está em consonância com a proposta de educação linguística em línguas adicionais na infância” (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021a, p. 625).

No entanto, apesar de notarmos a preocupação das professoras em abordar a realidade das crianças, as tarefas propostas por elas são mais objetivas e com foco maior no ensino de vocabulário, considerando as tarefas propostas pelos professores Teacher Z e James. Dessa forma, compreendemos que as professoras buscaram elaborar tarefas para que as crianças as realizassem e não perdessem o interesse facilmente, conforme sugerem Brown (1994) e Cameron (2001). Isso porque são crianças que estão matriculadas no 1º ano e podem apresentar dificuldades para a realização das tarefas de forma *on-line* e sem o auxílio das professoras em sala de aula.

Na subseção seguinte, apresentamos as tarefas elaboradas pelos professores na segunda sessão colaborativa.

3.2.1.2 Sessão colaborativa sobre elaboração de tarefas para crianças

Nesta subseção, discutiremos a elaboração de tarefas feitas pelos professores para as crianças durante a segunda sessão colaborativa. Apresentaremos como os professores

elaboram suas tarefas e os critérios adotados por eles no momento em que estão construindo essas tarefas.

3.2.1.2.1 Tarefa elaborada pelos professores Teacher Z e James

Na segunda sessão colaborativa, os professores produziram as tarefas que propuseram nos planos de aula. Assim, cada dupla levou em conta o que considera importante no momento de elaborar suas tarefas. Antes de elaborarem as atividades, os professores refletiram sobre esse processo de produção. Vejamos o que eles relatam a esse respeito.

[69]

James: Para elaborar as atividades, eu me recordo que, quando eu entrava, por exemplo, em turma de 1º ou 3º ano, eles ainda possuem aquela dificuldade para conhecer até mesmo as letrinhas, as palavras em português, estavam ainda naquele processo de alfabetização. Então, eu ficava com aquele pensamento “Poxa! O inglês vai entrar em que momento, de que forma?”, “Eu vou começar a elaborar uma atividade aqui partindo realmente do que eles sabem. Então, vou ali pelo alfabeto”. Daí, eu conversava com a pedagoga responsável pela turma e aí ela me explicava esse processo, e eu tentava copiar isso, trazendo pra língua inglesa. Então, vamos lá “*letter B*”, e aí eu trabalhava umas palavrinhas em inglês com a letra B. Depois, eu brincava literalmente com eles, tentava fazer dinâmicas, cantar musiquinhas. Interagir, muita atividade relacionada à pintura. Então, eu buscava ali sempre atividades artísticas, no sentido de ajudá-los de alguma forma.

[...]

Teacher Z: Essa questão da pintura, de tentar trazer outros modos. Eu até gosto de enfatizar isso nos meus planos, que é a questão da multimodalidade, sair ali daquele padrão lápis e caderno e trazer mesmo essas tarefas artísticas. Tem algumas tarefas que eles se movimentam na sala, e daí já entra a questão corporal também, para tentar chamar a atenção, porque quanto mais novinhos, mais artimanhas a gente tem que usar. Aí também a questão da ludicidade, de tentar tarefas mais lúdicas, *games*. Quando eu trabalho, poemas, eu sempre tento brincar com o sons, sempre de uma maneira mais lúdica. E também a gente tem que pensar como praticar isso que a gente está trabalhando. Dependendo também do nível da turma, a questão de acompanhar a partir de onde a criança está. Então, na turma de 1º ano, a gente tem esse acompanhamento da pedagoga, tem uma professora referência

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Pelos apontamentos dos professores Teacher Z e James, pudemos verificar que, ao elaborarem as tarefas para as crianças, eles buscam um apoio nas professoras que são referência, ou seja, as professoras pedagogas que passam a maior parte do tempo com as crianças. Dessa

forma, compreendemos que os professores buscam trazer o contexto da criança para a sala de aula, isto é, trazer para as aulas de Inglês coisas que eles estão fazendo também nas outras disciplinas. Concordamos com essa prática dos professores, visto que a colaboração pode auxiliá-los na tomada de decisões sobre suas aulas. Os professores pontuam ainda a questão da ludicidade, como os jogos, pois esses são recursos importantes na aprendizagem de uma LE, conforme sugere Oliveira (2009), e as tarefas mais artísticas, como, por exemplo, as músicas, como afirma o professor James.

Afirmamos, então, que os professores buscam trazer o contexto das crianças e de certa forma as suas necessidades para as tarefas, como no caso do processo de alfabetização mencionado pelo professor James. Corroborar-se, assim, o que sugerem Scaffaro (2019) e Vale e Feunteun (1995) ao enfatizarem que os docentes devem levar em consideração as necessidades de aprendizagem das crianças ao planejar suas tarefas.

Quando os professores usam atividades, como, por exemplo, as músicas, mencionadas por James, entendemos que as tarefas com foco na oralidade têm de ter um espaço maior nas aulas, de acordo com o que afirma Phillips (1993), devido ao fato de as crianças serem pequenas e ainda estarem em seu processo de alfabetização e não estarem familiarizadas com o processo de escrita nem mesmo em sua língua materna. Nesse sentido, notamos que duas das crenças dos professores Teacher Z e James são reafirmadas no momento da produção das tarefas: a crença de que o uso de tarefas lúdicas deixa as crianças mais envolvidas nas aulas e a crença de que tarefas contextualizadas favorecem um ensino de línguas mais próximo da realidade da criança.

O contexto pandêmico influenciou a produção das tarefas feitas pelos professores. Teacher Z e James propõem, em sua tarefa, que as crianças assistam a dois vídeos retratando crianças e suas rotinas diárias. No vídeo 1, o personagem é um garoto indiano que mostra sua rotina diária, e o vídeo 2 apresenta uma criança americana em sua rotina durante a pandemia. Vejamos, a seguir, a tarefa elaborada pela dupla de professores.

[70]

Atentar para o número de crianças em sala de aula/ plataforma;

Atentar para a questão da multimodalidade (Vídeo com imagens atrativas, músicas, movimento);

Atentar para a questão intercultural, de onde aquela criança é (“O que a criança come, é parecido com o que você come? Como ela se veste? A rotina é parecida com a sua?” entre outros)

Vídeo 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=4qQTpRvM814>

Vídeo 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=zzdz7mDW0eI>

Num primeiro momento, pedir para que os alunos assistam ao vídeo, prestando atenção nas imagens, nas características dos personagens mostrados, especialmente na primeira criança do vídeo 1.

Finalizado o primeiro momento (se a aula for presencial), ouvir as impressões das crianças sobre o vídeo e suas características. (Não esquecer de pensar em outras possibilidades se a aula estiver ocorrendo na plataforma).

Propor o seguinte desafio: Com o lápis na mão, os alunos vão rever o vídeo, tomando nota de palavras ou expressões que eles consigam ouvir/perceber.

(Sugestão: se a aula for remota, pedir aos alunos que enviem áudio com as palavras ou expressões que eles conseguirem ouvir)

Agora passaremos o segundo vídeo, solicitando aos alunos que observem as ações (palavras/expressões) relacionadas à rotina. Pedir, também, para que comparem quais ações acontecem neste vídeo e no vídeo da criança indiana (vídeo 1).

Se a aula for presencial, fazer um *brainstorm* elencando as ações citadas pelos alunos. (Se a aula for remota, pensaremos em outras possibilidades).

[Tarefa elaborada pelos professores Teacher Z e James]

Nessa proposta de tarefa, que está de acordo com o plano de aula, os professores buscaram novamente trazer o contexto das crianças ao falar de rotinas e atividades diárias, pedindo para que elas relacionassem o que viram nos vídeos com a sua própria rotina. Assim, notamos a preocupação dos professores em trazer para os alunos algo que estivesse próximo deles, conforme sugere Graves (2000), reafirmando as suas crenças sobre o uso de tarefas contextualizadas.

Os professores ainda buscam oferecer aos alunos vídeos com imagens atrativas, confirmando, assim, a crença dos professores de que imagens podem facilitar a aprendizagem da língua inglesa por meio de inferências para a compreensão de vocabulário, por exemplo, conforme esclarecem Nation (2001) e Wibowo (2009).

Outro aspecto importante que os professores mencionam na tarefa é a questão intercultural, ou seja, os alunos tinham de compreender a cultura e costumes das crianças que apareciam nos vídeos, corroborando, novamente, a crença dos professores de que atividades que envolvem aspectos culturais são importantes para a aprendizagem da língua.

Na subseção seguinte, apresentamos a tarefa elaborada pelas professoras Karen e Alexa.

3.2.1.2.2 Tarefa elaborada pelas professoras Karen e Alexa

Karen e Alexa, ao elaborarem sua tarefa, buscaram produzir algo que fosse de fácil compreensão das crianças, por serem alunos do 1º ano. Na tarefa, as professoras solicitam somente que elas ouçam o áudio da história e, posteriormente, leiam a história em português. Vejamos a tarefa elaborada pelas professoras.

[71]

Roteiro de Estudo

Hello, turminha A!

Good Afternoon!

Hoje, estudaremos o vocabulário de brinquedos. Você irá conhecer também uma garotinha muito especial chamada Sônia.

Listen to the audio – Escute o áudio da historinha.



Sônia is a special girl who loves toys. She loves playing with her toy car. She likes pushing it on the floor. Now she is having fun. What about you? What is your favorite toy?

Sônia é uma garotinha especial que adora brinquedos. Ela ama brincar com o carrinho. Ela gosta de empurrá-lo no chão. Agora, ela está se divertindo.

Agora, vamos pensar um pouco sobre a historinha que você leu.

1. Qual é o toy favorito da Sônia?

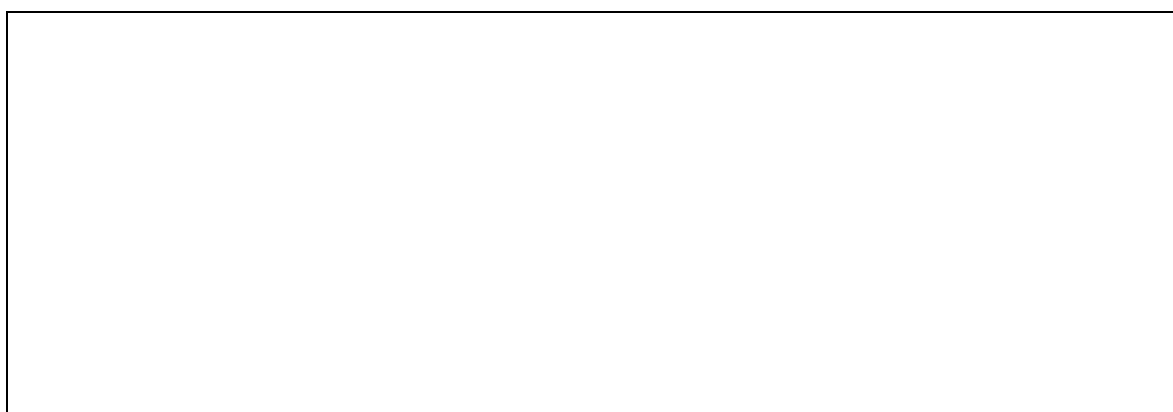


() computer

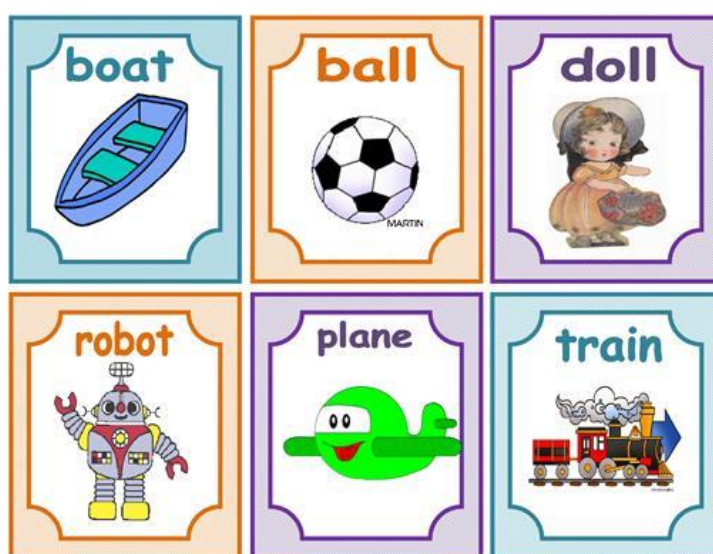


() car

2. Desenhe o seu *favorite toy*.



3. Agora estude o vocabulário de brinquedos.



4. Agora ouça o áudio com o nome dos brinquedos. Depois grave um áudio repetindo o nome dos brinquedos. Quero ouvir você falando em inglês.

Pudemos verificar que, ao elaborarem a tarefa para a turma do 1º ano, as professoras buscaram uma história curta, que tivesse relação com o contexto da criança, pois abordam o tema “brinquedos”. Assim, as professoras pedem que as crianças ouçam o áudio da historinha e leiam a história em português. Notamos que é usada uma imagem que faz relação com a história, a nosso ver, como forma de facilitar a compreensão da criança sobre o que está sendo estudado, conforme afirmam Menezes, Silva e Faleiros (2012), o que ratifica a crença das professoras de que o uso de figuras facilita a compreensão do vocabulário estudado. Posteriormente, no exercício 2, é solicitado que as crianças marquem o brinquedo preferido da personagem da história e, para isso, as professoras novamente usam imagens para facilitar a compreensão das crianças.

Em seguida, no exercício 3, é solicitado às crianças que façam um desenho de seu brinquedo favorito. A nosso ver, pedir que as crianças façam esse desenho foi uma forma que as professoras encontraram para trazer o contexto delas durante a realização das tarefas, de acordo com o que advogam Araújo e Figueiredo (2022), Brossi, Silva e Freitas (2020) e Graves (2000). Esse tipo de exercício reafirma outra crença das professoras de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de inglês mais próximo da realidade das crianças, visto que elas estão envolvidas nessa atividade.

Por fim, nos dois últimos exercícios, as professoras sugerem que as crianças trabalhem com o estudo do vocabulário sobre os brinquedos. Assim, verificamos que as professoras novamente usam imagens para facilitar a compreensão do vocabulário e de tarefas de repetição, pois as crianças tinham de repetir para as professoras as palavras que escutaram. No entanto, o tipo de atividade usado, a nosso ver, deixa de ser significativo para a criança. Ao ter de somente estudar o vocabulário, ouvir o áudio com o nome dos brinquedos e depois ter de repetir para as professoras ouvirem, a criança pode não ver sentido na atividade que está sendo realizada, já que ela terá somente de repetir de forma mecânica, como feito em listas de vocabulário (LARSEN-FREEMAN, 2001).

Na subseção seguinte, apresentamos as avaliações elaboradas pelos professores na terceira sessão colaborativa.

3.2.1.3 Sessão colaborativa sobre avaliação para crianças

Nesta subseção, apresentamos a elaboração de avaliações para crianças durante a última sessão colaborativa, bem como as percepções dos professores sobre o processo avaliativo e os critérios adotados por eles no momento da avaliação de seus alunos.

3.2.1.3.1 Avaliação elaborada pelos professores Teacher Z e James

O processo de avaliação, assim como o planejamento de aulas e a elaboração de tarefas, deve ser pensado com cuidado, pois, de acordo com o que advogam Andrade (2016), Bueno e Tonelli (2019), Pádua (2016), entre outros, esse processo precisa fazer sentido para a criança. De acordo com Moraes e Batista (2020), as crianças possuem características que as diferem de aprendizes mais velhos e também das práticas avaliativas tradicionais e essas particularidades dos pequenos precisam ser levadas em consideração no momento de avaliar o processo de aprendizagem.

Vejam, a seguir, que os professores pontuam a avaliação como a observação do progresso de seus alunos, isto é, de todo o processo envolvido em sala de aula.

[72]

Teacher Z: A avaliação seria um meio de observar o progresso que aquele aluno ou aluna vem fazendo dentro do que está sendo proposto. Avaliação, para mim, é avaliar a ação, é questão de ação mesmo, ação, reflexão, investigação, pois a partir daquilo ali que o aluno te fornece, daqueles dados do desempenho dele é que você tem que sempre estar propondo coisas novas. É uma coconstrução mesmo de conhecimentos. E o foco sempre no processo e nunca só no final. O foco deve ser em todo processo e não só aquela questão de verificar resultados obtidos.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

[73]

James: É esse processo contínuo de todo o tempo observar o que o aluno está fazendo em sala, porque não é um processo engessado, de ter somente um momento específico, só papel para eles fazerem uma atividade avaliativa, valendo uma nota, valendo alguma coisa, porque na cabecinha deles ainda é isso. Ainda é “Ah isso vale nota? Ah, isso vai ter quantos pontos?”, essas coisinhas que a gente ainda escuta, e eles ainda têm esse hábito. Então, eu percebo a avaliação como um processo contínuo sempre.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Por considerarem a avaliação como a verificação do processo de aprendizagem do aluno, ao elaborarem sua avaliação, os professores Teacher Z e James propuseram um tipo de avaliação que visasse a todo o processo da aula, ou seja, uma avaliação formativa, conforme sugerem Pádua (2016) e Oliveira (2018). Levam em conta toda a participação dos seus alunos durante as tarefas aplicadas por eles, legitimando o que advogam Moraes e Batista (2020) e Oliveira (2018) ao afirmarem que as tarefas avaliativas podem ser as próprias tarefas utilizadas em sala de aula. Assim, o professor terá maior compreensão do desempenho de seus alunos, conforme podemos ver a seguir na proposta de avaliação dos professores.

[74]

Tendo em vista que a avaliação deve ser considerada ao longo de todo o processo, observaremos desde a etapa *warmer* se os alunos já estão familiarizados com algum vocabulário ou expressões na Língua Inglesa referentes à rotina. De maneira informal, perceber se a turma ou se determinados alunos conseguem se envolver com a atividade, trazendo experiências prévias, e observando como a turma e o professor coconstruem este conhecimento colaborativamente.

Continuar acompanhando o processo por meio do desafio solicitado (alunos anotam vocabulário a partir do vídeo 1). Ao final da apresentação dos dois vídeos, pedir para que os alunos anotem suas impressões sobre aquela aula (o que acharam; o que eles gostariam de abordar dentro da rotina; e se gostariam de registrar de forma escrita ou ilustrada o que aprenderam daquela atividade).

Lembrar que, se a aula estiver ocorrendo no sistema remoto, o aluno pode interagir com o professor por meio da ferramenta disponibilizada através do FALE COM O PROFESSOR DO COMPONENTE, para compartilhar suas impressões. Ou, se preferir, pode gravar um pequeno vídeo demonstrando cenas da sua rotina e enviar pelo *WhatsApp*.

Queremos deixar registrada a nossa dificuldade em pensar numa proposta de avaliação, justamente pelo fato de não estarmos em contato com o contexto da sala de aula, da sua diversidade, bem como dos aspectos cognitivos, emocionais, linguísticos, entre outros, dos alunos envolvidos nesta proposta. Pensando numa avaliação formativa e em sua provável culminância, no sistema presencial, propor uma pesquisa na qual os alunos, divididos em grupos, investiguem as rotinas uns dos outros (entregar o material para registro previamente). Se essa proposta acontecer no ensino remoto, os alunos podem apresentar a rotina de seus familiares ou responsáveis. Propor que os alunos utilizem tudo que foi visto durante a sequência didática, o que amplia as possibilidades de avaliar todo o processo formativo.

[Narrativa elaborada pelos professores Teacher Z e James]

O primeiro item a ser avaliado pelos professores foi o de compreender se os alunos já possuíam algum conhecimento do conteúdo trabalhado, ou seja, das rotinas em inglês, que ocorreu durante o *warmer* proposto por eles no início da aula. Esse tipo de tarefa tinha o objetivo de fazer com que os alunos interagissem na aula e foi feito de maneira colaborativa, buscando

a coconstrução do conhecimento, de acordo com o que advogam Bruffee (1999) e Figueiredo (2018).

Posteriormente, os professores sugeriram que os alunos fizessem uma lista sobre dois vídeos relacionados à rotina e os avaliaram a partir dessa tarefa. Os professores ainda deram a opção para que os alunos fizessem a tarefa de forma escrita ou ilustrada. A nosso ver, ao permitir que os alunos realizassem a tarefa de forma escrita ou com desenhos, podemos perceber que os docentes estavam pensando em alunos que ainda não são alfabetizados e concordamos com a postura dos docentes, visto que acreditamos ser necessário levar em consideração as particularidades dos alunos, corroborando o que afirmam Andrade (2011) e Halliwell (1992).

Percebemos também que os docentes trazem o contexto pandêmico para o processo avaliativo, tendo o cuidado de dar a opção para que os alunos tirem suas dúvidas com os professores por meio da plataforma *on-line* usada para as aulas. Ainda sobre esse aspecto, os professores pontuam a dificuldade em elaborar uma avaliação levando em consideração a pandemia, justamente por não estarem em contato com os alunos e por não saberem se eles estão, de fato, se envolvendo com as tarefas propostas por eles. É interessante observar tanto nas falas de James e Teacher Z, e principalmente na avaliação sugerida por eles, que os docentes se atentam ao caráter formativo e contínuo da avaliação como pontua Pádua (2016). Coadunamos com os professores, uma vez que atividades isoladas e de verificação de vocabulário e/ou estruturas linguísticas pouco agregam na aprendizagem da criança. Em relação a isso, ainda encontramos respaldo no que afirmam Tonelli, Pádua e Avila (2019), pois, segundo as autoras, a avaliação da aprendizagem de crianças que estão aprendendo uma nova língua precisa ser processual e contínua.

Diferentemente dos professores Teacher Z e James, as professoras Karen e Alexa elaboraram sua proposta de avaliação seguindo o padrão das atividades anteriormente elaboradas por elas, isto é, produziram uma avaliação mais focada no ensino de léxico e com tarefas mais objetivas para seus alunos, conforme podemos notar na subseção seguinte.

3.2.1.3.2 Avaliação elaborada pelas professoras Karen e Alexa

As professoras Karen e Alexa optaram por elaborar uma avaliação mais objetiva e com foco no ensino de vocabulário com duas tarefas: a primeira foi uma tarefa oral, e a segunda, de produção escrita sobre o vocabulário “brinquedos”, buscando, a nosso ver, deixar as crianças interessadas nas atividades, uma vez que, segundo Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), nesta

faixa etária, há mais chances de a criança se sentir desmotivada, seja em atividades avaliativas ou não.

A compreensão das professoras Karen e Alexa sobre o processo de avaliação é mais direcionada a atividades de compreensão de vocabulário, por exemplo. Elas consideram-no como um processo de diagnóstico das crianças, conforme podemos verificar na interação entre as professoras.

[75]

- Alexa: Então, eu penso que a avaliação é tipo uma oportunidade de alguma forma, a gente precisa ter essa nota para mensurar, mas é uma oportunidade de a gente ver o que o aluno está conseguindo construir e apontar para mim caminhos, de como eu posso reformular, modificar a minha abordagem, a perspectiva das aulas.
- Karen: Esse processo avaliativo no ensino de língua estrangeira para crianças é muito complicado, não é? E é o que você falou, é mais um diagnóstico.
- Alexa: Isso! Exatamente! A palavra é essa.
- Karen: E é mais avaliarmos como nós estamos, o que é que nós estamos ensinando, o que eles estão aprendendo.
- Alexa: Se está tendo efeito, não é?
- Karen: Se estão conseguindo compreender. Do que é que eles sabem realmente, porque cada criança tem um ritmo e essa questão de aprender a língua estrangeira está muito ligada como ela consegue se expressar. Porque há crianças que são muito tímidas, que são rotuladas que têm dificuldade. Uma das coisas boas na língua inglesa é isso, que todos não sabem né?
- Alexa: Sim. E eles estão ali, construindo juntos.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Além de considerarem a avaliação como um diagnóstico, as professoras ainda pontuam o fato de a avaliação também servir como um indicador de como as aulas estão acontecendo, isto é, de como as metodologias adotadas por elas estão fazendo efeito na aprendizagem da criança, podendo ocasionar mudanças nessas práticas. É interessante observar ainda que, para as professoras, o processo avaliativo no ensino de línguas para crianças é complicado, pois cada criança tem um ritmo de aprendizagem e características distintas. Concordamos com as professoras de que avaliar crianças é um processo complexo, no entanto, é um processo necessário e deve ser realizado não apenas como uma forma de diagnóstico, segundo as professoras, mas como um processo e que faça sentido para as crianças, conforme pontuam Andrade (2006), Bueno e Tonelli (2019), Rocha, Costa e Silva (2006).

Vejamos, a seguir, a avaliação elaborada pelas professoras.

[76]

MY CLASS: A____

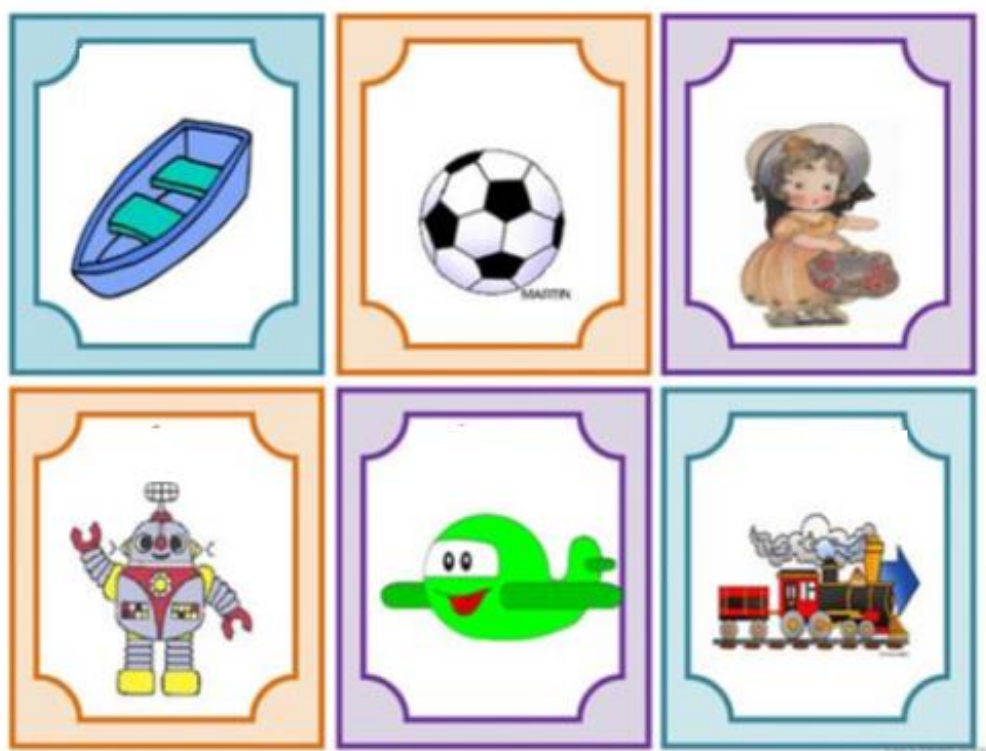
MY NAME IS _____

1. ORAL PRACTISE:

(Qual brinquedo você prefere?)

(The students choose one toy and answer the question)

2. WRITE THE NAMES.



[Avaliação elaborada pelas professoras Karen e Alexa]

Conforme verificamos na avaliação elaborada pelas professoras, as tarefas são mais objetivas e simples e foram produzidas, a nosso ver, para que a criança não se dispersasse facilmente, conforme sugere Cameron (2001), por serem crianças muito pequenas, de 6 anos de idade. Dessa forma, na primeira tarefa, a criança tinha de somente dizer, em inglês, o nome de um brinquedo que ela prefere, o que coaduna com o que afirma Moraes e Batista (2020), de que, na avaliação para crianças pequenas, regras e instruções mais simples, como, por exemplo, responder a uma única pergunta, funcionam melhor. Observando a avaliação elaborada pelas

professoras, vimos que ela se relaciona com a forma diagnóstica de avaliar mencionada por elas, pois, ao considerar as atividades que propuseram, percebemos que o objetivo das atividades é ver se a criança compreendeu o vocabulário ensinado nas aulas. No entanto, podemos verificar que as professoras tentam trazer o contexto da criança para a tarefa numa tentativa de fazer com que o que é produzido pelo aluno seja significativo para ele, isto é, em tarefas que eles estejam envolvidos, conforme sugerem Graves (2000) e Secatto (2020).

Na segunda tarefa proposta pelas professoras, as crianças tinham de somente escrever o nome dos brinquedos com base nas figuras. Entendemos que as professoras se valem, nessa tarefa, de sua crença de que usar imagens facilita a compreensão das crianças na aprendizagem de novo vocabulário, corroborando os apontamentos de Nation (1990, 2001) e Menezes, Silva e Faleiros (2012). Porém, discordamos dessa forma de avaliação, pois entendemos que cobrar das crianças somente que escrevam o nome das imagens, ou seja, uma tarefa de repetição de conteúdo, pouco sentido trará para a aprendizagem delas, pois estará somente repetindo estruturas linguísticas e listas de vocabulário.

Conforme afirmado no início desta subseção, algumas das crenças que os professores possuem são reafirmadas durante o processo colaborativo de produção de planos de aula, tarefas e avaliações. No quadro a seguir, apresentamos essas crenças.

Quadro 9: Crenças que são reforçadas durante o processo colaborativo

1) Crença de que o trabalho em pares favorece a interação e a aprendizagem da língua;
2) Crença de que o uso da repetição promove a aprendizagem de vocabulário e estruturas linguísticas;
3) Crença de que o uso de desenhos e imagens favorece a aprendizagem de vocabulário;
4) Crença de que tarefas lúdicas deixam as crianças mais envolvidas nas aulas;
5) Crença de que tarefas com aspecto culturais são importantes para a aprendizagem da cultura do outro.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Passemos, na subseção seguinte, à análise das interações ocorridas durante as sessões colaborativas as quais elucidaram estratégias que mediarão o processo colaborativo de planejamento, elaboração de tarefas e avaliação dos professores.

3.2.2 As estratégias mediadoras no processo de produção colaborativa

As estratégias mediadoras, conforme esclarecem autores como Villamil e Guerrero (1996), Figueiredo (2003, 2019) e Freitas (2021), são ações tomadas pelos indivíduos para facilitar a realização de tarefas. Dessa forma, elas podem ser: uso de *scaffolding*, pedidos de

sugestões e de ajuda para realizar tarefas, conversas sobre procedimentos para elaboração de materiais e uso de recursos externos.

3.2.2.1 *Scaffolding*

Conforme verificamos, o uso de *scaffolding* como estruturas de apoio foi recorrente nas interações entre os professores participantes do estudo durante as sessões colaborativas, como veremos nos excertos a seguir.

3.2.2.1.1 Pedido de esclarecimento

Durante as sessões colaborativas, os professores, ao trabalharem juntos, faziam pedidos de esclarecimento para os colegas a fim de compreenderem melhor o que estava sendo dito ou feito. No excerto a seguir, retirado da sessão colaborativa de produção de avaliações, a professora Alexa pede esclarecimentos à professora Karen sobre a atividade feita por ela com as crianças usando brinquedos. Vejamos:

[77]

- | | |
|----------|---|
| Alexa: | Então, para a turma A, não é? A turma A é bastante visual, eles gostam muito de tocar, de ver. O conhecimento deles começa por aí, pelo ver, pelo escutar. De repente, a gente propõe uma atividade de marcar com um X, igual essa que você criou aqui, sobre o <i>toy</i> favorito da Sônia. Aí, tem a imagem do computador, do carro. Como ele já aprendeu nas aulas anteriores, de repente ele até identifica essa palavrinha se explorar bastante o espaço da sala de aula com imagens que tenham a palavrinha <i>computer</i> , talvez isso faça com que ele internalize, associe essa palavra a essa imagem. Isso é importante, não é? Então, de repente, pode ser uma atividade assim oral, não é? |
| → Karen: | Quando eu fiz com a turma A eu levei uns brinquedos. |
| → Alexa: | Foi? E daí como é que você fez? Eles pegavam? |
| → Karen: | Foi o seguinte: eu levava o brinquedo para cada um chegar lá na frente e eu perguntei <i>Which do you prefer?</i> Aí eu levei uma boneca, um carrinho, uma panelinha, um telefone de plástico. |
| → Alexa: | Ah, entendi. |
| Karen: | Aí, eles escolhiam qual eles preferiam. |
| Alexa: | Aí, eles escolhiam, mostravam e falavam: <i>I prefer the car?</i> |
| Karen: | Sim. <i>I prefer the car; I prefer the cellphone; I prefer the doll; I prefer...</i> esqueci o nome do brinquedinho... um brinquedinho de apertar... cadê o nome? |
| Alexa: | Sei. |

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Podemos perceber o pedido de esclarecimento da professora Alexa e, após, a complementação da resposta dada pela professora Karen sobre a atividade realizada por ela, evidenciando, assim, a compreensão da atividade por Alexa. Nos excertos [78] e [79], notamos outros exemplos de pedido de confirmação que surgiram durante a realização da produção de planejamento de aulas e de elaboração de avaliação com os professores Teacher Z e James. Na interação, durante a produção do planejamento, os professores conversam sobre qual termo usar quanto à integração dos componentes curriculares.

[78]

- ➔ Teacher Z: “Conversando com outras disciplinas”. Você tinha falado outro nome, James, disse aqui. No início, quando está mexendo com outras áreas, de valorizar o conhecimento, mas, enfim, eu esqueci.
- ➔ James: Não é interdisciplinaridade não, né?
- ➔ Teacher Z: Assim, é nesse sentido de integrar o currículo, ainda mais agora nessa pegada aí, do DCGO e da BNCC que são os componentes, né? Como que integra.
- ➔ James: Eu falei conhecimentos prévios, será que foi isso?
- ➔ Teacher Z: Ah, é. E como é que a gente coloca? “Ativando os conhecimentos?”. Aqui no *warm-up*? Você pode colocar James, eu acho, *warm-up*/ativando conhecimentos prévios, não é?
- James: Sim.
- Teacher Z: Você não acha? Porque eu gostei também da sua fala, foi muito boa, dessa ideia de valorizar, sabe.
- James: Sim.
- Teacher Z: “Conhecimentos prévios e vivências” dos alunos?
- James: Isso.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

[79]

- Teacher Z: Então, a gente pode colocar assim: “continuar observando” e aí você se você está concordando, James. “Continuar observando o processo por meio do desafio solicitado.”. “Solicitado”. Pode ser, James?
- James: Sim. Está ótimo.
- ➔ Teacher Z: “Por meio do desafio solicitado”. Qual era o desafio mesmo?
- ➔ James: Eles irem anotando as palavras e expressões que eles consigam perceber.
- ➔ Teacher Z: Depois de assistirem ao primeiro vídeo, não é?
- ➔ James: Isso.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Na interação disposta no excerto [78], que ocorreu durante a primeira sessão colaborativa, os professores estavam planejando uma aula em que buscavam discutir aspectos da rotina de duas crianças de países diferentes, e a professora Teacher Z tem dúvidas sobre algo que foi dito anteriormente pelo professor James. Dessa forma, ao perguntar “Não é interdisciplinaridade não, né?”, podemos notar o pedido de esclarecimento da professora que é respondido logo em seguida por James. Ademais, em outra interação, ocorrida durante a sessão colaborativa de elaboração de avaliações, trecho [79], novamente notamos a estratégia de pedido de esclarecimentos, pois, ao perguntar ao colega “Qual era o desafio?”, a professora Teacher Z solicita de James maiores informações sobre a atividade proposta pelo colega. Dessa forma, nossos dados evidenciam o que apontam os estudos de Figueiredo (2001) e Freitas (2021), de que, ao fazerem pedidos de esclarecimentos, os participantes propiciam o uso de *scaffolding* (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976) como forma de auxiliar na realização das tarefas.

Na subseção seguinte, apresentamos o pedido de confirmação como estratégia mediadora utilizada pelos professores durante as sessões colaborativas.

3.2.2.1.2 Pedido de confirmação

O pedido de confirmação ocorreu durante as sessões colaborativas na medida em que um participante pedia, ao outro, confirmação de algo que foi dito durante a produção do material feito por eles, conforme podemos verificar nos excertos a seguir. No trecho de interação [80], os professores Teacher Z e James conversam sobre o uso do *Google Docs* durante a produção colaborativa de planejamento, pois Teacher Z apresenta dúvidas quanto a utilização dessa ferramenta digital. Já no trecho [81], o professor James solicita da colega confirmação sobre alguns termos usados por eles.

[80]

- | | | |
|---|------------|---|
| | Teacher Z: | É um plano só. James, então você escreve? |
| | James: | Você não quer escrever não, né? |
| | Teacher Z: | Ah, eu acho que não. Eu morro de medo de tecnologia. Eu estou achando isso aqui tão chique, esse negócio aqui, sabe? (referindo-se ao <i>Google Docs</i>). |
| | James: | Deixa eu só abrir o meu <i>notebook</i> aqui, pois eu estava no celular. |
| ➔ | Teacher Z: | Aqui é normal? Vai dando <i>enter</i> , vai abaixando a linha? |
| ➔ | James: | Isso. É desse jeito. |

[Trecho da sessão colaborativa 1]

[81]

- James: Deixa eu ver aqui. Vamos ver. Encontro virtual? Não sei.
 Teacher Z: Sim. A gente usa a plataforma AVAH, não é?
 James: Isso.
 Teacher Z: Pode colocar, então, plataforma AVAH/*students/family/teacher*, pois aí a criança está interagindo com todo mundo na verdade. Aí você pode colocar *students*.
 → James: *Students/family e teacher?*
 → Teacher Z: É. *Students/family/teacher*.
 → James: Assim?
 → Teacher Z: Isso. Assim. Aí vou colocar acesso nesse “Conversando com outras tecnologias”. Acesso às tecnologias, não é?
 James: Sim.
 Teacher Z: Não é uma disciplina, mas eu acho que é legal a gente considerar agora porque tudo está acontecendo por aqui. “Para os que têm”... Para os que têm? De novo? Porque, assim, eu fico muito preocupada com isso de a gente falar, só considerar o que têm, sabe?
 James: Verdade.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Nos excertos [80] e [81], a professora Teacher Z e o professor James pedem confirmação para atividades realizadas durante a sessão colaborativa de planejamento. No trecho de interação [80], Teacher Z afirma ter medo da tecnologia. Dessa forma, ao ter de abrir um documento *on-line* (*Google Docs*) e produzir o plano de aula nele, pede ao professor James confirmação à sua dúvida de que precisa ir pressionando a tecla *enter* no teclado para passar para a próxima linha do documento. Já no excerto [81], o professor James pede confirmação a Teacher Z sobre os termos que deveriam ser usados na produção do plano de aula. O professor pede confirmação à colega de que devia usar os termos *student*, *family* e *teacher*, recebendo, assim, a validação da professora.

Ainda durante a sessão colaborativa de planejamento, em que Teacher Z e James estavam produzindo atividades sobre a rotina de crianças de diferentes lugares, notamos novamente a ocorrência do pedido de confirmação, como é ilustrado a seguir.

[82]

- James: Isso... Para dizer que tem outro vídeo ali, não é? Porque na *presentation* nós colocamos “Apresentação de um vídeo”, um, não é? De uma criança antes da pandemia. Daí, talvez melhorar, dizer que tem dois vídeos na verdade, não é?
 Teacher Z: Também acho.
 → James: Aí, depois na *practice* tem aqui de um outro vídeo, vídeo dois, aí, no caso, seria um terceiro vídeo?
 → Teacher Z: Sim, pois a gente foi numerando.

- James: Foi.
- Teacher Z: Então, vamos fazer aqui, aí depois de acordo com o que for feito aqui a gente vai lá e complementa no plano de aula, pode ser?
- James: Pode.
- Teacher Z: Então eu acho que você já pode colocar esse *link* e aí a gente chama esse vídeo do menininho indiano de vídeo um, não é?
- James: Certo.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Neste trecho de interação, o professor James pede confirmação à professora Teacher Z sobre a quantidade de vídeos que colocariam na atividade que estava sendo produzida, evidenciando que seriam de fato três vídeos inseridos na atividade. Logo adiante, a professora Teacher Z pede confirmação a James sobre o fato de poderem retomar o plano de aula e fazer modificações nele, recebendo, pois, a validação do colega. Dessa forma, podemos compreender que o processo de mediação, conforme pontuam Colaço *et al.* (2007) e Neto (2020), possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos e de significados entre os interagentes e, assim, pode ocasionar a aprendizagem.

Durante as interações entre os participantes, o pedido de sugestões também se configurou em uma estratégia mediadora durante o processo de produção de material, conforme podemos verificar na subseção seguinte.

3.2.2.1.3 Pedido de sugestões

Durante a sessão colaborativa sobre avaliação, ao produzirem juntas uma atividade avaliativa, as professoras Karen e Alexa conversam sobre como deveriam elaborar o cabeçalho para a avaliação de uma turma do 1º ano. Dessa forma, podemos observar, no excerto a seguir, o pedido de sugestão feito pela professora Alexa sobre que termo usar, ou seja, se colocariam na avaliação a palavra “turma” ou o equivalente ao inglês, isto é, a palavra *grade*. Vejamos.

[83]

- Alexa: Vamos lá. Aqui colocamos... vamos colocar “turma”, não é? Ou *grade*, o que você sugere?
- Karen: *Grade e Name. My name is..*
- Alexa: Ah, sim. Pedir para escrever a frase mesmo?
- Karen: Isso.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Percebemos que, ao pedir a sugestão para a colega, Alexa busca um apoio para a produção da atividade avaliativa e, assim, recebe de Karen a sugestão, caracterizando-se, pois, como *scaffolding*, conforme apontam Wood, Brunner e Ross (1976) e Figueiredo (2001).

Da mesma forma, Karen pede sugestão também durante a elaboração da atividade avaliativa feita com a colega, conforme evidencia o trecho de interação a seguir. Durante a interação, elas discutiam sobre a forma como apresentariam para as crianças o vocabulário utilizado na atividade avaliativa, ou seja, se usariam áudio ou *flashcards*.

[84]

- ➔ Karen: Esses brinquedos a gente vai levar ou vamos usar imagens ou passar um áudio? Qual sua opinião?
- ➔ Alexa: Vamos colocar que a gente vai usar imagens, não é? Os *flashcards*.
- Karen: Pode colocar *flashcards*. Não acho os *flashcards* muito atrativos, mas...
- Alexa: É?
- Karen: É.
- Alexa: É difícil, porque fica manuseando, não é? Colocar isso na parede. De repente o brinquedo chama mais a atenção da criança. Uma afetividade.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Notamos que Karen pede sugestão de como deveriam proceder na elaboração da atividade avaliativa. Vemos que a professora pede à colega Alexa sugestão sobre o que colocar na tarefa, ou seja, se usariam imagens ou um áudio, recebendo de Alexa a sugestão de uso de *flashcards*.

Durante a sua participação na sessão colaborativa de produção de tarefas, a dupla Teacher Z e James também se valeu da estratégia de pedir sugestões para a elaboração do material, conforme podemos ver nos excertos a seguir. No trecho de interação, durante a elaboração da tarefa, os professores discutem sobre qual expressão usariam para apresentar um vídeo aos alunos.

[85]

- ➔ Teacher Z: Como é que a gente... esse segundo vídeo, James. Como é que a gente introduz ele?
- ➔ James: A gente pode colocar... deixa eu ver... “em seguida apresentar”...
- ➔ Teacher Z: É. Isso mesmo. Em seguida apresentar...
- James: Eu pensei aqui em uma outra coisa que pode ser bom.
- Teacher Z: Então, fala.

James: Pode ser desafiador para eles, não é? Porque a gente sabe que a gente está trabalhando com crianças. Enfim...

Teacher Z: Sim. Mas é bom desafios.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Nos trechos de interação a seguir, os professores discutem, durante as sessões colaborativas de produção de tarefas [86] e elaboração de avaliação [87], se expandiriam a tarefa e como os alunos enviariam a avaliação para os professores. Vejamos.

[86]

James: *A practice...*

Teacher Z: Sim. Ou nessa *production* se a gente quiser aprofundar um pouco mais a gente pode falar para eles fazerem duas listas comparativas, uma com palavrinhas ou expressões antes, coisas que faziam antes e outra durante. Mas eu também acho que fica muita coisa, não é, James?

James: Sim.

→ Teacher Z: O que você acha?

→ James: É uma boa ideia, apesar de que essa está legal também. Porque na *presentation* se a gente pensar, eles vão ver muitas expressões da rotina em si, não é? Então, talvez, na *production*, eles vão partir para um novo tipo de vocabulário.

Teacher Z: Certo.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

[87]

James: Como a gente está numa ideia de trabalhar com vídeos e apresentar vídeos, o vídeo do menino indiano, essas coisas, de repente deixar como uma sugestão também. Como tudo é uma sugestão deles criarem um vídeo com o celular deles em caso de aula remota. Coisa curta, sabe?

Teacher Z: Sim.

James: De eles irem mostrando eles mesmo tentando falar *I wake up at 7am...*

Teacher Z: Isso.

→ James: Uma coisa bem simples de enviar. Como uma forma de eles interagirem. O que você acha?

→ Teacher: Pode ser assim, e daí a gente está pensando no ensino remoto?

→ James: Sim. No ensino remoto funciona.

Teacher Z: Então vamos colocar aqui um pouquinho sobre o remoto e a gente já coloca a sugestão. Porque aí podemos falar assim: “Lembrar que se a aula estiver ocorrendo no remoto”... vamos ver aqui.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Em ambos os trechos de interação, notamos os pedidos de sugestões feitos pelos dois professores participantes da sessão colaborativa. No excerto [85], a professora Teacher Z pede sugestão ao colega de como introduzir um dos vídeos escolhidos por eles para ser inserido na atividade, recebendo, pois, a sugestão do colega de que deveriam usar a expressão “em seguida apresentar” para se referir ao vídeo. Nessa mesma perspectiva, Teacher Z pede nova sugestão ao colega sobre uma tarefa que ela gostaria de realizar, conforme vimos no trecho de interação [86]. Mesmo a professora se preocupando em estar colocando tarefas demais para os alunos realizarem, James dá a sugestão de que a tarefa é uma boa ideia e pode ser inserida na sessão *production* da atividade.

Por fim, no trecho de interação [87], o professor James pede a Teacher Z uma sugestão de como os alunos deveriam fazer a devolução da atividade para eles. Conforme podemos observar no trecho, James sugere que a atividade seja simples de ser enviada e Teacher Z concorda com o colega, evidenciando que se a tarefa for realizada no contexto remoto de ensino, esse tipo de devolutiva ocorreria.

O pedido de ajuda, seja para realizar as produções de planejamento, tarefas e avaliações, seja para realizar comandos básicos, como, por exemplo, acessar um *chat* e fazer busca de figuras em páginas da *internet* foi recorrente durante as sessões colaborativas, conforme podemos verificar nos trechos de interação a seguir.

3.2.2.1.4 Pedido de ajuda para realizar tarefas

Para a realização de tarefas, os professores fizeram o uso da estratégia de pedido de ajuda, como podemos notar nos excertos a seguir. No trecho de interação [88] ocorrido durante a sessão colaborativa de avaliação, as professoras Karen e Alexa discutem sobre as imagens que seriam colocadas na atividade avaliativa.

[88]

- | | | |
|---|--------|--|
| | Karen: | Vixi, Alexa, não consegui. E agora? |
| | Alexa: | Tinha que ser um igualzinho desse aqui, não é? |
| → | Karen: | E agora, Alexa? Me ajuda a procurar. |
| → | Alexa: | Espera aí, deixa eu ver se consigo buscar aqui ele de novo. |
| | Karen: | Vamos tirar. |
| | Alexa: | Nossa, melhor, não é? Nossa tem dias... eu não sei você, mas tem dias que eu fico horas até encontrar uma imagem que dê certo, que case bem. Nossa Senhora! Meu Deus do céu! |

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Neste trecho de interação, que ocorreu durante a sessão colaborativa de avaliação, as professoras Karen e Alexa selecionam imagens para inserir na tarefa. No entanto, conforme pudemos perceber, a professora Karen não consegue mais localizar a imagem que gostaria em seus arquivos e pede ajuda à sua colega que, por sua vez, tenta auxiliá-la na busca da imagem.

Além de pedir ajuda para a produção das atividades, percebemos também que os pedidos de ajuda estavam relacionados a comandos básicos de uso de equipamentos, como, por exemplo, o computador. Nos excertos a seguir, podemos notar a dificuldade da professora Teacher Z no manuseio de comandos básicos para a reunião virtual da qual fez parte. No excerto [89], ao não saber utilizar o *chat*, recorre ao colega James solicitando ajuda para encontrar a função em seu computador. Já no excerto [90], podemos perceber novamente o pedido de ajuda da professora Teacher Z direcionado ao pesquisador para saber se ela conseguiria abrir duas abas no seu navegador de *internet*.

[89]

- | | |
|--------------|---|
| Teacher Z: | “O que você entende sobre planejamento?” Essa é a primeira, não é? |
| Pesquisador: | Sim. É uma questão para basear a conversa de vocês. Quero saber o que cada um entende sobre planejamento. Se quiserem falar, por exemplo, você Teacher Z de uma só vez e depois você James, aí vocês decidem. |
| Teacher Z: | Ok. Só sobre a questão 1 agora, não é? |
| Pesquisador: | Como eu falei, pode fazer na sequência. |
| Teacher Z: | Mas é que eu não vi as outras. Apareceu só um pedacinho da questão 1 e a 2 cortada, eu acho. Você pode colocar de novo aí? |
| James: | Você coloca a... não sei se você está no computador. Colocar em “mais” e aí tem “bate-papo” e quando você clica em “bate-papo” aparecem as quatro questões. Se forem quatro questões, não é, pesquisador? |
| Pesquisador: | Isso. São quatro questões. |
| → Teacher Z: | Jesus! Aonde é isso? Me fala! |
| → James: | Clica em “bate-papo”. |
| → Teacher Z: | Ah, no <i>chat</i> , não é? |
| → James: | Isso. |
| Teacher Z: | Ah, achei. É porque eu só uso o <i>Google meet</i> para as aulas, aí eu não... isso tudo é novidade. |

[Trecho da sessão colaborativa 1]

No trecho de interação a seguir, os professores Teacher Z e James conversam com o pesquisador sobre como acessar os arquivos digitais para a produção de tarefas.

[90]

- Teacher Z: É esse aqui?
 Pesquisador: E o segundo é o do novo arquivo, que vocês farão outro.
 → Teacher Z: Gente? E aí tem como abrir essas duas coisas aqui?
 → Pesquisador: Tem. Tem jeito de abrir os dois.
 → James: Pesquisador, tem como você mandar esse? Eu abri um que você já havia enviado. É “atividade colaborativa”, não é a dois? A de hoje, não é?
 → Pesquisador: Isso.
 James: Você mandou a da aula passada. Da sessão passada também, não é?
 Pesquisador: Esse *link* aqui do *chat* é o da sessão passada.
 James: Tem como você mandar por *e-mail* que eu abro aqui no...
 Pesquisador: Certo.
 James: Agradeço.
 Pesquisador, como é que eu vou abrir os dois? Já abri o plano passado. Agora...
 Pesquisador: Se você clicar...
 Teacher Z: Ai, meu Deus! Estou com medo de sumir tudo aqui. Cliquei.
 Pesquisador: Se você clicar no *link* ele vai abrir um documento em outra aba.
 → Teacher Z: Ah, sim. Mas, me ajuda. Simultaneamente não tem como não, não é? Ficar os dois abertos aqui na minha tela.
 → Pesquisador: Não. Os dois juntos não. Vai abrir em abas diferentes. Aí você vai mudando de aba lá em cima.
 → Teacher Z: Ah, sim. Entendi.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Notamos, no excerto [90], o pedido de ajuda feito pela professora Teacher Z ao pesquisador sobre como acessar os arquivos digitais. Como possuía pouco conhecimento tecnológico, Teacher Z pede ajuda para saber se conseguiria abrir dois arquivos de uma só vez e recebe a ajuda do pesquisador para solucionar sua dúvida.

Podemos, pois, compreender que, ao pedir ajuda uns para os outros, os interagentes buscam facilitar a realização das atividades por meio de seus discursos e por meio da interação com o colega, corroborando, assim, os apontamentos de Figueiredo (2001, 2019) e Villamil e Guerrero (1996).

Na subseção seguinte, apresentamos a estratégia utilizada pelos professores em relação aos procedimentos adotados por eles na elaboração do material.

3.2.2.2 Conversas sobre procedimentos para elaboração de material

Durante as interações entre as duas duplas de professores, houve momentos de conversas entre eles para decidirem os procedimentos que seriam adotados para a elaboração dos planos, tarefas e avaliações. De acordo com o que sugere Villamil e Guerrero (1996), as

conversas entre os indivíduos são essenciais nas interações, pois oportunizam aos participantes entender e decidir sobre procedimentos durante a execução de tarefas, conforme visto nos excertos a seguir, em que os professores estão conversando sobre como conduziram a discussão inicial sobre as suas percepções acerca do planejamento.

[91]

- Teacher Z: Entendi. Agora eu visualizei as quatro aqui.
 Pesquisador: Então, está bem.
 Teacher Z: “O que você entende sobre planejamento?”
 → James: A gente pode ir discutindo uma por uma. O que você acha?
 → Teacher Z: Não sei. Você quer... vamos falando sobre a primeira, depois a dois, ou a gente vai no bloco todo?
 → James: Vamos falando da primeira e depois lê a 2, não é?
 → Teacher Z: Então, vamos. Bom, então, posso começar?
 James: Pode.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

[92]

- Teacher Z: E aí, James, a gente pede para... só para eles prestarem atenção, não é? É isso mesmo. “No primeiro momento pedir para que os alunos assistam ao vídeo prestando atenção nas imagens, nas características”. E aí...
 James: O triste é que esse vídeo não tem, assim, uma legenda em inglês. Ou que fosse pelo menos algumas partes. Você já viu aqueles vídeos que mesmo que não tenham legenda em algum momento aparece alguma frase?
 Teacher Z: É.
 James: Alguma coisa que aparecesse seria legal.
 Teacher Z: James, lá no plano de aula a gente colocou para... nesse primeiro momento ser um vídeo com... deixa eu ver aqui como a gente colocou. Para ser um vídeo com frases, eu acho que a gente colocou isso, mas a gente vai...
 James: É... “apresentando um vídeo”... você colocou com expressões em inglês, não é? Com expressões em inglês voltadas para a rotina.
 → Teacher Z: Ou senão, James, sabe o que a gente pode fazer?
 → James: Oi?
 → Teacher Z: A gente pode pegar esse vídeo aí e depois apresentar um mais lúdico mesmo, com desenhos, não é? Eu não sei se aumenta demais a... igual esse lá do *English SingSing* esse aparece as expressões, sabe. *Get up... Breakfast* e, assim, no segundo momento pedir para eles compararem, não é? Compararem quais expressões que apareceram ali que o menininho indiano fez também.
 James: Ótimo.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Ao produzirem o planejamento e elaborarem as atividades que seriam inseridas nele, James e Teacher Z conversam sobre como conduziriam a sua produção durante as sessões colaborativas. No trecho de interação [91], o professor James sugere que façam as respostas das questões de maneira subsequente uma a outra, e pergunta à colega se poderiam fazer nesses moldes. Já no excerto [92], Teacher Z dá ao colega uma nova sugestão de como poderiam conduzir o processo de produção da tarefa ao explicar o modo de relacionar as tarefas aos vídeos escolhidos pela dupla de professores.

Assim como James e Teacher Z, as professoras Karen e Alexa tiveram também seus momentos de conversa durante as sessões colaborativas para decidirem como conduziriam o processo de produção de planejamento, conforme vemos nos trechos de interação [93] e [94]. Nos trechos de interação, que ocorreram durante a produção de planejamento, as professoras discutem sobre o conteúdo que seria abordado na aula e como a planejariam.

[93]

- | | | |
|---|--------|---|
| | Karen: | “Identificar e recontar uma história apresentada por meio de...”.
Pode ser. Mas aí tem adjetivos, cores... |
| | Alexa: | Pois é, como é que a criança vai recontar essa história aí? Como é que vai ser? Esse reconto da... como é que isso acontece? Isso acontece... eu sei que se utiliza a língua materna, não é? |
| ➔ | Karen: | Isso. E nós vamos utilizar o que? Vamos passar o que? Imagens de objetos escolares ou... |
| ➔ | Alexa: | Deixa eu ver aqui. Você já tinha feito sobre objetos escolares, não foi? Vamos colocar... eu acho que tem que ser, assim, se vai recontar uma história, tem que ser algo do grupo familiar, não? Ou brinquedos, não sei. O que você acha? |
| ➔ | Karen: | Então vamos colocar brinquedos. Aí eu penso que a gente tem que colocar a figura de uma criança brincando. |
| ➔ | Alexa: | Sim. |
| | Karen: | Colocar os nomes? Aí a gente coloca a questão embaixo: “Com o que ela está brincando?”. Ou a gente pode só colocar os substantivos e pedir... |
| | Alexa: | Está bem, mas, assim, geralmente a gente inicia: “Oi, bom dia!”, então, eu vou colocar isso aqui. |

[Trecho da sessão colaborativa 1]

No excerto a seguir, as professoras discutem sobre as imagens que usariam na aula proposta por elas durante a sessão colaborativa.

[94]

- | | | |
|---|--------|---|
| ➔ | Karen: | Isso. Vamos começar colocando a palavra e a imagem. |
| ➔ | Alexa: | Está bem. |

- Karen: Às vezes eu coloco assim: “Qual é o *toy* preferido de Sônia?”. É Sônia o nome dela, não é?
- Alexa: Sônia. Eu coloquei com acento aqui.
- Karen: “Qual é o *toy* preferido dela?”.
- Alexa: Aí eu vou procurar aqui a imagem de um *computer*.
- Karen: E esse *toy* pode ser todo em letra maiúscula e destacado. Da cor dos...
- Alexa: Colorido, não é?
- Karen: É. Colorido. Cor de carrinho, de...
- Alexa: Aí eu coloquei a imagem de um *computer*, não é? De um computador, e agora eu vou pegar a imagem de um carrinho e colocar aqui. Daí, eu coloquei aqui os parênteses para a criança marcar, não é?

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Na interação disposta no trecho [93], as professoras Karen e Alexa conversam sobre a temática que abordariam na elaboração do plano de aula e, juntas, decidem usar o assunto *toys*. Ainda na sessão colaborativa sobre planejamento, as professoras escolhem juntas o tipo de fonte que usariam na produção das tarefas que seriam aplicadas às crianças, conforme exposto no excerto [94].

Nesse sentido, ao conversarem sobre o modo de conduzir o processo de produção de material, os professores buscaram facilitar a realização das tarefas. Resultados semelhantes são apresentados por Cândido Junior (2004) e Sabota (2002) ao sugerirem que a discussão sobre os procedimentos adotados pelos participantes permite maior autonomia no processo de produção e, ainda, “formular e organizar os procedimentos da tarefa a ser realizada” (CÂNDIDO JUNIOR, 2004, p. 71).

Na subseção seguinte, apresentamos a estratégia mediadora de uso de recursos externos e materiais.

3.2.2.3 Uso de recursos externos e materiais

De acordo com Figueiredo (2003, 2019) e Villamil e Guerrero (1996), os recursos externos são instrumentos utilizados pelos indivíduos para facilitar a resolução de determinada tarefa. Figueiredo (2019) evidencia que esses instrumentos podem ser dicionários, anotações e ainda pontua, com base em Domalewska (2014), Fett e Nébias (2005), Paiva (2001), Rabello (2015) e Warschauer (1997), que os recursos tecnológicos também exercem o papel de mediadores na aprendizagem.

Neste estudo, os recursos externos e materiais foram os arquivos digitais dos professores em seus computadores, a Matriz Estruturante⁴⁷ utilizada no município de Goiânia para o planejamento de aulas. Ainda como recursos e/ou materiais externos foram usados o *Google* para pesquisas, os próprios computadores dos participantes e aplicativos encontrados na *internet*, evidenciando, assim, o que sugere Figueiredo (2019).

No trecho de interação a seguir, as professoras Karen e Alexa, ao produzirem o seu plano de aula sobre o conteúdo *toys*, têm uma conversa inicial sobre os planos de aula que cada uma elabora. Dessa forma, no excerto a seguir, Karen apresenta para a colega seu plano e, assim, compreendemos que isso se configura como uma estratégia mediadora, ao passo que, ao terem contato com os planejamentos uma da outra, terão melhores ideias para a sua produção conjunta.

[95]

- | | | |
|---|--------|---|
| | Alexa: | Abri. |
| → | Karen: | Olha, o meu é bem simples. Está vendo? |
| → | Alexa: | Sim. |
| → | Karen: | Eu coloco só os objetos de conhecimento, que são os conteúdos, e coloco todos aqui e vou tirando só o título, as habilidades. A atividade é bem simples. |
| → | Alexa: | Pois é. Deixa só eu ver... Esse aqui foi do primeiro corte? |
| → | Karen: | Não. Foi do segundo corte. E aí, o que é que acontece? Essa mesma atividade vai para a plataforma. |
| | Alexa: | Sim. |
| | Karen: | E é aí que eu coloco o vídeo. Está vendo? Bem simples. |
| | Alexa: | Sim. Pois é. Você usa essas habilidades aqui que você colocou. Aí os objetos de conhecimento são os mesmos, não vai mudar. Aí você muda talvez as habilidades, porque são várias, não é? E aí a gente pode selecionar. Vou selecionar essas duas. |
| | Karen: | Está bem. Vou fechar então, ok? |
| | Alexa: | Está bem. |

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Da mesma forma ocorre quando as professoras utilizam como suporte para a sua produção a Matriz Estruturante proposta pela Secretaria de Educação de onde trabalham. Assim, ao consultarem o documento, buscam apoio para a produção do plano de aula colaborativo, conforme podemos notar no trecho a seguir.

⁴⁷ A Matriz Estruturante foi um recorte feito do Documento Curricular para Goiás (2019) e que elaborado para facilitar o planejamento de aulas dos professores. Nesta matriz, os conteúdos e habilidades foram desmembrados em Cortes Temporais, que se baseiam na divisão do ano por bimestres.

[96]

- Alexa: Deixa eu ver então. Aí eu já estou selecionando aqui na matriz os objetos de conhecimento. Os objetos de conhecimento de acordo com o corte temporal do município. Que é igual aquilo que você colocou: animais, objetos e materiais escolares, não é isso?
- Karen: Sim.
- Alexa: Ficou muita coisa aberta. Estou só fechando um pouco para não atrapalhar. Aí nós temos a questão das habilidades estruturantes. Você está com a sua matriz aberta aí? Para a gente ir.. como é que se diz...
- Karen: Posso abrir.
- Alexa: Porque a gente vai tendo uma ideia, não é? Mais fácil.
- Karen: Sim. Deixa eu compartilhar. É melhor, não é?
- Alexa: Aí nós vemos “Habilidades Estruturantes”. Qual você pensa para as habilidades estruturantes e qual a gente vai selecionar de... desses objetos de conhecimento? O tema animais, grupo familiar, objetos, brinquedos, materiais escolares, para a gente combinar a possibilidade com uma dessas habilidades aqui?
- Karen: Pode escolher.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Assim como Karen e Alexa, os professores James e Teacher Z também recorreram a planos de aulas que já haviam elaborado como forma de suporte para auxiliar a sua produção colaborativa, conforme relatado no excerto [97]. Vejamos.

[97]

- James: E a *production* é a produção da lista, do gênero textual lista, não é? Para que eles pesquisem palavras relacionadas à rotina durante a pandemia. Lembrou?
- Teacher Z: Lembrei. Eu até abri aqui um plano aqui pra ver. James, será que a gente coloca... porque essa primeira atividade, o nosso *warmer*, e essa *presentation* já vai dar uma aula, não é?
- James: Vai dar uma aula, porque cada...
- Teacher Z: Aí, lá no plano, a gente pode colocar... será que a gente podia mexer nesse plano de novo?
- James: Pode.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Neste trecho de interação, notamos que os professores ficam em dúvida sobre a atividade que colocaram no planejamento inicial e, como forma de suporte, recorrem ao plano que já está pronto para que possam dar prosseguimento às atividades que estavam sendo planejadas.

O uso de páginas na *internet* e do computador pessoal dos professores também se configurou como um instrumento de mediação durante a produção colaborativa de planos, tarefas e avaliações, como veremos nos próximos excertos. No trecho de interação a seguir, ocorrido durante a sessão colaborativa de planejamento, as professoras Karen e Alexa se auxiliam na busca de imagens na internet sobre o conteúdo elencado por elas.

[98]

- Karen: Eu tentei pesquisar quadrinhos com histórias de brinquedos. A gente pode achar também, não é?
- Alexa: Eu acho que sim.
- Karen: Coloca assim: *Toys Comics*.
- Alexa: Ah, sim. Espera aí. Deixa eu ver aqui. Deixa eu pesquisar aqui para ver se eu acho.
- Karen: E pode colocar também...
- Alexa: Aqui só apareceu super heróis.
- Karen: Pesquisa em “imagens”, como coloca em imagens.
- Alexa: Eu coloquei: *images, toy comics*...
- Karen: Não saiu não?
- Alexa: Não. Só saiu os super heróis. Esse é o *game* que você estava falando? *Game* não, as historinhas que você tinha visto?

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Durante a sessão colaborativa de produção de tarefas, os professores Teacher Z e James conversam sobre em que parte da tarefa colocariam o vídeo escolhido por eles. Vejamos o trecho de interação.

[99]

- James: Ah, sim. Deixa eu ver... E a gente pode olhar aqui, sei lá, tentar pegar na *internet* algum vídeo, já que a gente está falando de vídeo.
- Pesquisador: Sim.
- James: Está bem.
- Pesquisador: Aí, em qual você pensou, James? Na primeira ou na segunda?
- James: É na primeira ou na segunda. Ou até mesmo na terceira, não sei. Olha, por mim tanto faz, deixa eu ver aqui. Pode ser a *presentation*, na “apresentação de um vídeo de uma criança antes da pandemia com expressões em inglês voltadas para a rotina.” Deixa eu ver se eu acho. Vou dar uma olhada no *YouTube*.
- Teacher Z: James, enquanto você vai pesquisando, a gente pode fazer assim, enquanto você vai pesquisando o vídeo eu vou colocando lá: palavras cognatas, alguns tópicos.
- James: Está certo.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Nos excertos [98] e [99], as duas duplas fazem o uso da *internet* como estratégia mediadora para a produção conjunta de planejamento de aulas e de elaboração de tarefas para serem aplicadas às crianças. No trecho de interação [98], Karen e Alexa usam a internet para buscar imagens relacionadas a histórias em quadrinhos, sobre brinquedos. Por sua vez, os professores James e Teacher Z, no trecho [99], fazem uso desse suporte para pesquisarem vídeos sobre rotinas no *YouTube*. Dessa forma, ao fazerem uso da internet como fonte de pesquisa, os professores buscam suporte ao utilizarem os recursos tecnológicos como mediadores para facilitar a sua produção colaborativa, conforme sugere Figueiredo (2019).

Ao produzirem o plano de aula na primeira sessão colaborativa, as professoras Karen e Alexa fizeram uso de aplicativos *on-line* e do próprio computador como fonte de apoio para a produção colaborativa ao tentarem encontrar a imagem para ser inserida no plano, conforme vemos nos excertos a seguir, em que as professoras discutem sobre a imagem que utilizariam no planejamento.

[100]

- | | | |
|---|--------|--|
| | Alexa: | É <i>school objects</i> ou <i>toys</i> ? |
| | Karen: | Não. Você está perguntado do brinquedo, não é? |
| | Alexa: | Isso. Da imagem que tem para a gente colocar aqui. |
| ➔ | Karen: | Não. É de uma historinha que eu achei. Estou tentando achar aqui, porque eu não coloquei nome. |
| ➔ | Alexa: | Ah, sim. |
| ➔ | Karen: | É figura demais no computador. |

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Ainda na sessão colaborativa de planejamento, as professoras Karen e Alexa discutem sobre como converter vídeos em áudio utilizando um aplicativo *on-line*.

[101]

- | | | |
|---|--------|---|
| | Alexa: | Não sei. Igual estou te falando, mas eu não sei. É assim, tem muitas coisas legais que dá pra gravar. |
| | Karen: | Mas é que eles gostam de ver, não é? De assistir. |
| | Alexa: | Isso. Mas aí, por exemplo, teve uma mãe que reclamou para mim sobre a questão do vídeo: “Olha, eu não posso ver o vídeo”. Daí eu falei: “E se eu converter em áudio o vídeo?”. Aí ela falou: “Aí já dá certo. Se você puder fazer isso por mim eu agradeço, pois já dá certo.”. Entendeu? |
| ➔ | Karen: | Como que você converte? |
| ➔ | Alexa: | Uso um programa que chama <i>snap</i> ... Quer ver? Deixa eu por aqui o link. |

Karen: No caso dos brinquedos, do vocabulário dos brinquedos, fica ótimo, pois tem vários vídeos bem fáceis.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Como vimos, no excerto [100], a professora Karen faz uso de seu computador pessoal como suporte para a produção colaborativa do planejamento, visto que a professora faz uma busca em seus arquivos para encontrar uma imagem que seria inserida no plano de aula. No trecho [101], Karen pergunta a Alexa sobre um aplicativo que a professora usa para fazer conversão de vídeos. Assim, Alexa usa como recuso mediador o computador com acesso à internet para fazer a busca pelo aplicativo para explicar o seu uso para a colega.

Conforme os dados apresentados nesta seção, podemos afirmar que os professores fazem-se valer de várias estratégias que mediaram o processo de produção de material, de planejamento de aulas e avaliações. Assim, depreendemos que, por meio da mediação, os participantes “podem pensar sobre sua aprendizagem, tomando decisões assim como as revisando constantemente e avaliando esse processo” (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021, p. 4).

Na seção seguinte, apresentamos as análises das narrativas escritas pelos professores.

3.3 As avaliações dos professores quanto às práticas colaborativas

Nesta seção são apresentadas as análises das narrativas escritas pelos professores no que se refere às suas avaliações em relação às práticas colaborativas. Dessa forma, elencamos, por meio das reflexões dos docentes nas narrativas, os pontos positivos e os pontos negativos segundo eles.

3.3.1 Pontos positivos das práticas colaborativas

Para os professores participantes do estudo, diversos pontos positivos das sessões colaborativas foram elucidados por eles como, por exemplo, novas possibilidades para a prática pedagógica, possibilidades de mudança e/ou permanência de práticas pedagógicas, concordância de ideias e compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas, conforme veremos a seguir.

3.3.1.1 Novas possibilidades para a prática pedagógica

Um aspecto positivo das sessões colaborativas, segundo os professores, foram as novas possibilidades de práticas pedagógicas para o uso em sala de aula no contexto do ensino de Inglês para crianças. Teacher Z, em uma de suas colocações, sugere que o trabalho em pares com seu colega é envolvente, pois há um encontro de ideias e sinaliza a possibilidade de um novo olhar para a sua prática. Vejamos.

[102]

Teacher Z A discussão colaborativa é muito envolvente, pois as ideias se encontram, é possível pensar em outras possibilidades a partir do olhar do outro, e ainda que as ideias sejam divergentes (o que não foi o nosso caso), elas vêm para somar na nossa experiência.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Na mesma vertente, a professora Alexa pontua, em uma de suas narrativas, que o contato com uma colega que trabalha no mesmo contexto em que ela atua é importante, pois segundo ela, é uma oportunidade de aprendizagem de novas práticas pedagógicas. Vejamos o que diz a professora.

[103]

Alexa Aprendi com ela que em sala devemos usar recursos diversos na hora da leitura seja com o uso de imagens que ilustrem a história enquanto é contada e que o uso da língua materna é um recurso a ser explorado para trabalhar textos em inglês, por isso criamos um texto narrativo bem curto.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Nesse sentido, notamos que Alexa compreende, por meio da sua interação com a colega Karen, que, para a sua prática, é importante fazer uso de diversos recursos para o ensino de leitura para as crianças, como, por exemplo, o uso de imagens e o uso da língua materna. Concordamos com os apontamentos de Karen porque acreditamos que diversos recursos são importantes para facilitar a aprendizagem da criança. Conforme sugerem os dados, podemos entender que a interação entre os professores promove a colaboração e a troca de conhecimento entres eles, corroborando os apontamentos de Brooks e Donato (1994), Figueiredo (2001, 2019) e Nunan (1992a), pois se depreende que, por meio da interação, o conhecimento é coconstruído e, por meio das práticas colaborativas entre os docentes, novas práticas pedagógicas podem ser

inseridas em seu contexto de atuação, conforme sugerem Cassemiro (2020), Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012).

Durante as sessões colaborativas, os professores tiveram oportunidades de refletir sobre sua prática pedagógica e pensar na possibilidade de mudança dessas práticas ou, ainda, na permanência delas, como veremos na próxima subseção.

3.3.1.2 Possibilidades de mudanças e/ou permanência de práticas pedagógicas

As possibilidades de mudanças sinalizadas na prática dos professores foram um aspecto percebido durante as sessões colaborativas. Além das mudanças, notamos, também, a permanência de algumas práticas já estabelecidas pelos professores, conforme evidenciam as narrativas a seguir.

No excerto [104] de narrativas escritas pela professora Teacher Z, podemos notar que a docente sinaliza mudanças em sua prática pedagógica. Teacher Z explicita que seu trabalho colaborativo com o colega James a fez pensar na perspectiva de trabalho intercultural nas aulas, aspecto pouco abordado por ela e que, com os apontamentos do colega, a fez pensar em um olhar mais atento para aulas com essa vertente. A professora ainda esclarece que o processo avaliativo, se fosse feito somente por ela, não teria abarcado tantas possibilidades como foi realizado em conjunto com James, corroborando o que sugere Bruffee (2009) e Johnson (2009) ao afirmarem que o trabalho colaborativo oportuniza aos envolvidos nesse processo a aprendizagem, trocas de experiências entre os sujeitos e, ainda, possibilita a construção do conhecimento, neste caso, dos professores.

[104]

Teacher Z

Um ponto importante sobre esta atividade é a palavra DESAFIO. Eu e meu colega concordamos que as crianças adoram desafios e que se engajam fortemente quando a construção de significados proposta acontece por meio dessas “provocações”. Quanto ao segundo vídeo, optamos por um que contemplasse ações diversas relacionadas à rotina e propusemos que os alunos analisassem se havia ações similares (eles também poderiam perceber as diferenças) ao primeiro vídeo da criança indiana, sempre questionando os alunos quanto à questão (inter)cultural. Thiago trouxe um olhar atento para esta questão durante a elaboração da atividade, e penso que este será um aspecto importante para que eu também preste atenção durante as minhas aulas. Muitas vezes trago tais questões, mas sem a ênfase merecida.

[...]

Apesar da dificuldade de pensar numa proposta de avaliação, foi de grande valia articular possíveis propostas com o meu colega, sempre considerando a relevância de diferentes aspectos (cognitivos, sociais emocionais entre outros) dos alunos que fazem parte do universo “sala de aula”. Afirmo com certeza que se eu estivesse pensando sozinha numa proposta avaliativa, não teriam aflorado tantas possibilidades como as que surgiram durante a discussão, como, por exemplo, a questão da autoavaliação trazida por James

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Para Alexa, a mudança em sua prática em sala de aula está relacionada ao ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme podemos notar no excerto a seguir.

[105]

Alexa Claro que preciso ler mais sobre como trabalhar a leitura de textos multimodais para turmas do ciclo I, mas fiquei mais confortável em planejar atividades que envolvam a leitura, ficou mais claro que, por meio dela, posso incluir atividades que propiciem uma educação linguística mais sólida e significativa.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Como pontuado pela professora, a prática de leitura em sala de aula é algo de que ela precisa ter mais leitura e conhecimento. No entanto, Alexa afirma que, ao trabalhar com a colega Karen, ficou mais confortável em realizar tarefas de leitura com as crianças, podendo, ainda, inserir atividades que oportunizassem aos alunos uma educação linguística mais significativa. A sinalização de mudanças na prática pedagógica de Alexa em relação ao trabalho com tarefas de leitura corrobora as afirmações de Vieira-Abrahão (2012, p. 461) de que a formação de professores em uma perspectiva sociocultural é caracterizada não como um processo de “aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação” de práticas, como vimos no caso de Alexa.

Apesar de apresentar uma mudança de prática quanto à leitura em sua sala de aula, Alexa pontua que a questão da avaliação não é algo que ela pensa em mudar. Vejamos o que diz a professora a esse respeito.

[106]

Alexa Então, como nunca elaborei avaliação para estas turmas preciso destacar que a forma que a professora propôs a avaliação para a turma A não foi diferente das atividades que costumo realizar regularmente. O fato de que todas as atividades que o aluno realiza em sala e depois são recolhidas proporciona a possibilidade de avaliar todo o processo de aprendizagem do aluno. Acho mais fácil fazer isso, pois

nem sempre a criança devolve as atividades de casa, principalmente porque o contato com o professor é limitado a um encontro por semana. Contudo, como ela destacou, a avaliação é importante para os pais, pois, para eles, isso significa que o professor está acompanhado a criança de forma individual, além de poder analisar o quanto a criança aprendeu durante o trimestre escolar. Eu reconheço que os pais precisam desse *feedback* por parte do professor, contudo na escola em que eu leciono buscamos esclarecer que a forma de avaliação contínua também aponta como o aluno se desenvolveu e que nesta fase escolar o que consideramos o aprendizado como processo que não pode ser limitado a nota, número de acertos e erros. Acredito que para esta série a avaliação pode indiretamente criar o estigma de que o erro é como uma falha e não parte do processo de elaboração do conhecimento. Logo, não pretendo realizar atividade avaliativa tradicional com nota e indicação de erros e acertos para as turmas As.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Ao trabalharem juntas na produção de uma avaliação, Karen e Alexa discutiram a forma como cada uma avaliava as crianças, e Karen afirma a necessidade de se aplicar uma avaliação escrita para os alunos da turma A, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, Alexa conduz a avaliação das crianças em um processo contínuo e, assim, afirma que não pretende realizar atividades avaliativas tradicionais com notas para as crianças. É interessante observar a visão de Karen sobre a avaliação para crianças, pois, segundo a professora, uma das funções da avaliação é dar um respaldo para os pais sobre o modo como o professor está agindo e como as crianças estão respondendo às aulas, o que, a nosso ver, foge do caráter formativo e processual da avaliação. Então, concordamos com Alexa na manutenção de sua forma de avaliação.

Nesse sentido, nas sessões colaborativas, os professores tiveram a oportunidade de trocar conhecimentos e práticas docentes com os colegas, reafirmando, assim, o que sugerem Bailey, Dale e Squiere (1992), Jonhson (2009) e Vieira-Abrahão (2012, 2020), que sugerem que os professores podem se engajar em processos em que ocorrem a coconstrução e a transformação de suas práticas em sala de aula.

3.3.1.3 Concordância de ideias

Durante a realização das sessões colaborativas, percebemos que os professores, em maior parte do tempo, tinham ideias em comum ou muito próximas umas das outras, conforme veremos nos próximos trechos de narrativas.

Nesse trecho de narrativa, a professora Teacher Z pontua que, ao trabalhar com seu colega James, percebeu que ambos tinham conhecimentos e práticas semelhantes, além de preocupações também semelhantes.

[107]

Teacher Z O que pude perceber durante as sessões é que há não uma divisão de conhecimentos, pois a experiência do meu colega veio para se juntar a minha, e assim construímos um todo que traduz as nossas vivências, as nossas crenças e toda nossa trajetória como docentes de Língua Inglesa. Pude observar certas semelhanças, certas preocupações e diferenças também, o que achei muito bom, pois as diferenças nos fazem crescer.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

No entanto, a professora menciona que, além da concordância em algumas ideias, tiveram também posicionamentos diferentes, o que, para a professora, não foi ruim, pois considera as diferenças como uma oportunidade de crescimento, corroborando, assim, o que pontua Figueiredo (2019), de que, ao trabalharem juntos, os professores podem auxiliar os seus colegas no processo de formação docente.

Para a professora Alexa, as sessões colaborativas também fizeram emergir aspectos semelhantes em sua prática e na de sua colega Karen, como podemos notar no trecho de narrativa a seguir.

[108]

Alexa Posso dizer que temos mais aspectos em comum do que diferentes, ambas concordamos que é preciso considerar os empecilhos diários para introduzir certos recursos como áudio, vídeo para ampliar o uso de inglês em atividades orais como música, pequenos diálogos e em situações bem diversas. Na prática concordamos que as atividades lúdicas devem ser exploradas para que o aluno consiga se envolver nas atividades propostas visto que partimos de algo que ele já está familiarizado e assim fica mais fácil para absorver o que é novo, além disso as atividades lúdicas a atenção, a imaginação, memorização e os aspectos motores e sociais e contribuem para que o aprendizado ocorra de forma mais significativa e bem-sucedida.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

De acordo com Alexa, ela e Karen possuem muito mais aspectos em comum do que díspares em suas práticas de sala de aula. Como observamos no excerto, o trabalho colaborativo mostrou que as professoras pensam em comum no que diz respeito, por exemplo, à importância de se levarem em consideração os empecilhos que há para se trabalhar com recursos como áudios e em ver as atividades lúdicas como propiciadoras do envolvimento dos alunos nas aulas.

No excerto a seguir, Karen expõe sua compreensão do trabalho colaborativo com a colega Alexa, alegando que trabalhar junto com um colega que atua no mesmo contexto de ensino que ela oportunizou momentos de trocas de experiências e, além disso, de perceber as semelhanças de realidades, dificuldades e necessidades que as professoras têm nas escolas onde atuam, conforme é ilustrado a seguir.

[109]

Karen	O trabalho colaborativo foi muito importante para trocar experiência com uma colega que trabalha com os mesmos agrupamentos (anos). O trabalho com a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes 2020-2021 trouxe uma sequência curricular a ser seguida e é necessário adaptá-la a atividades comunicativas de interesse e realidade dos alunos, principalmente das crianças, portanto compartilhar as experiências e atividades com a colega ajudou muito. Durante o planejamento, descobrimos realidades, necessidades e dificuldades semelhantes entre as escolas que trabalhamos.
-------	--

[Trecho de narrativa escrita pela professora Karen]

Com base nesses relatos, reafirmamos os apontamentos de Vieira-Abrahão (2012) ao sugerir que, por meio da interação entre professores, há um processo dinâmico em que os docentes (re)pensam a sua prática, levando em consideração aspectos como, por exemplo, as necessidades individuais de cada docente, além das necessidades do contexto em que atuam.

As sessões colaborativas foram um espaço de troca de ideias e experiências de práticas pedagógicas entre os docentes, conforme veremos na subseção seguinte.

3.3.1.4 Compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas

Ao elaborarem planejamentos, tarefas e avaliações em colaboração, os professores puderam compartilhar, uns com os outros, ideias e práticas pedagógicas de suas aulas, como apresentado no excerto a seguir, redigido pelos professores Teacher Z e James em uma de suas narrativas.

Para Teacher Z, trabalhar junto com James oportunizou-lhe compartilhar com o colega suas crenças sobre o processo de avaliar e como ela vê esse processo em suas aulas. A professora pontua que a avaliação precisa conduzir o professor a elaborar novas metas para serem alcançadas e, ainda, retomar pontos e refletir a respeito das experiências do aluno com o conhecimento.

[110]

Teacher Z Compartilhei com o James a minha crença de que a avaliação é sobretudo AÇÃO, ou seja, é a partir dela que podemos propor novas metas, reforçar ou resgatar outras, retomar pontos, refletir sobre como as experiências dos alunos com o conhecimento formal podem ser analisadas, entre outras ações.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

James, por sua vez, pontua que o trabalho em conjunto é significativo para ele e processo de ouvir o colega auxilia no fazer pedagógico, uma vez que, segundo o professor, a escuta é uma característica essencial para o planejamento em conjunto.

[111]

James Em primeiro lugar, ter alguém com quem possamos trocar, compartilhar ideias e sensações no momento de planejar é bastante significativo. Digo isto, porque pude, primeiramente, ter a sensibilidade de escutar o meu par, escutá-la, e sentir o que é importante para ela no momento do planejamento. Juntos, tivemos a oportunidade de nos entender e isso se deu por meio da nossa sensibilidade. Tal sensibilidade foi levada para o planejamento no momento em que pensamos e nos lembramos dos nossos alunos.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Ainda de acordo com James, a troca de experiências com a colega oportunizou momentos de questionamentos sobre os tipos de atividades que estavam sendo elaboradas e as possibilidades de usar essas atividades com os seus alunos, conforme podemos observar no trecho a seguir.

[112]

James Foi bastante interessante tomar conhecimento de como outro profissional pensa e busca elaborar suas atividades. A troca foi excelente e, juntos, conseguimos criar possibilidades de aulas bem legais para os nossos alunos. Considero que foi bastante motivador o fato de, no momento da elaboração de atividades, nos questionarmos com a seguinte frase: “E se tentarmos organizar a atividade X? Ou Y?”; “E se a gente organizasse isso ou aquilo?”; “E se a gente fizesse dessa ou daquela maneira...?”

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Da mesma forma, nos trechos de narrativa a seguir, a professora Alexa explicita que a oportunidade de conversar com a colega sobre as suas práticas em sala de aula trouxe novos olhares para ela, como, por exemplo, o fato de se adequar as metodologias de ensino à

BNCC em seu planejamento e de criar situações de uso da língua que vão além do ensino de vocabulário.

[113]

Alexa Então, a oportunidade de trocar figurinhas com uma colega da mesma área trouxe novas perspectivas para o meu fazer pedagógico. Percebi que ela carrega também as mesmas ansiedades acerca do planejamento para as turmas dos anos iniciais e percebe como eu o tamanho do desafio metodológico para adequar à BNCC aos nossos planejamentos, principalmente no tocante as habilidades propostas neste documento que vai além do viés estritamente linguístico. Contudo, diferente de mim percebi que a professora Karen busca criar situações didáticas em que o uso da língua é mais ostensivo do que o meu. Ela sempre tenta partir de um contexto que vai mais além do ensino de vocabulários, ela tenta aliar questões linguísticas com um texto de forma lúdica, às vezes me prendo muito em uma abordagem mais lexical.

[...]

Durante os planejamentos ela foi bem metódica em considerar o passo a passo de como uma aula seria executada, por exemplo um dos fatores que ela considera primordial no planejamento de uma aula é considerar o tempo disponível para que alunos consigam realizar as atividades propostas. Apesar de considerar este fator em meus planejamentos, percebi que diferente dela não levo em conta como criar opções didáticas em situações que fogem a dinâmica recorrente de uma aula, muitas vezes planejo algo, mas não consigo executá-la devido a um fator alheio, como o atraso do professor que não consegue cumprir naquele dia específico a troca de turma e isso leva a diminuir o tempo da aula. A falta do material tanto do aluno quanto material oferecido pela coordenação como xerox de atividades. Ela sempre tenta criar um plano dois prevendo essas possibilidades. Percebi que isso ajuda para que a atenção do aluno não se disperse e nem gerem indisciplina

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Para Alexa, compartilhar ideias com Karen a fez repensar em sua prática pedagógica pontuando que, diferente dela, Karen busca usar a língua inglesa em sala de aula criando situações didáticas em que o uso da língua seja mais ostensivo. Ainda para a professora, a sua prática se baseia muito no aspecto lexical, diferindo-se, assim, de Karen, que busca trazer para o aluno atividades mais lúdicas.

Por fim, o compartilhamento de ideias com Karen levou Alexa a um aspecto diferente na questão do planejamento de aulas. Segundo Alexa, Karen busca abarcar, em seu plano, algumas possibilidades de intervenção caso algo não ocorra conforme o planejado, coisa que Alexa, por sua vez, não leva em consideração. Nesse sentido, podemos compreender, amparando-nos no que afirmam Nunan (1992a) e Bedran (2020), que a prática colaborativa entre docentes pode promover novas oportunidades de se planejar o processo de ensino e

aprendizagem e, ainda, de reconstrução da identidade dos docentes, levando em consideração as suas experiências.

Na subseção seguinte, são apresentados os pontos negativos relatados pelos professores durante as sessões colaborativas.

3.3.2 Pontos negativos das práticas colaborativas

O ponto negativo das sessões colaborativas foi apenas um e foi relatado por três professores e se refere à dificuldade que eles enfrentaram na produção do material em colaboração com o colega. Vejamos.

3.3.2.1 Dificuldades na produção de avaliações e tarefas

Para os professores, o ponto negativo das sessões colaborativas foi a dificuldade em elaborar tarefas, pois o contexto de atuação dos professores era diferente, conforme notamos nos trechos de narrativas a seguir.

[114]

Teacher Z Sem sombra de dúvidas esta etapa foi a mais difícil de ser discutida, pois não estar em contato com os alunos e com todos os aspectos que envolvem a sala de aula dificulta a proposição de formas de avaliação.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

[115]

James Dessa forma, a falta de contexto para a realização das atividades foi um desafio que, enquanto professores, tivemos no momento do planejamento. A partir daí, concluímos que algumas das atividades seriam on-line, outras seriam interações do aluno com a própria família em casa, e algumas outras atividades seriam em sala de aula, se houvesse a possibilidade do contexto presencial.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

[116]

Karen Durante o trabalho colaborativo, vimos que as atividades elaboradas por mim e pela colega eram bastante semelhantes e a forma de pensar o ensino e a aprendizagem

também. A dificuldade maior que encontramos foi em elaborar atividades para crianças não alfabetizadas porque devem ser orais e bastante lúdicas.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Karen]

Teacher Z e James pontuam que esse aspecto negativo se deve ao fato do contexto pandêmico que estavam vivenciando no momento de realização das sessões colaborativas. De acordo com os professores, não ter contato com o aluno, com o contexto de ensino remoto, dificultou a elaboração do material. Por sua vez, Karen pontua que a única dificuldade que encontrou junto com a colega Alexa foi a de ter de elaborar atividades para crianças que não eram alfabetizadas, pois, segundo ela, essas atividades deveriam ser bastante lúdicas e orais.

Pudemos compreender, pelos trechos de narrativas escritos pelos professores, que as sessões colaborativas foram momentos de crescimento, troca de ideias e práticas, compartilhamento de experiências. Ainda pudemos visualizar algumas sinalizações dos professores para mudanças em sua prática em sala de aula no ensino de Inglês para crianças.

Assim, damos fim a este capítulo da tese pontuando reflexões que os dados evidenciaram. Na primeira parte desta análise, pudemos compreender as crenças dos professores sobre vários fatores que acarretam o ensino de Inglês para crianças e a forma como essas crenças influenciam a sua prática. Na segunda parte, trouxemos à tona, por meio das sessões colaborativas, as perspectivas teórico/metodológicas que permeiam a prática dos professores participantes deste estudo quanto ao ensino de Inglês para crianças e, ainda, as estratégias mediadoras usadas por eles durante a elaboração colaborativa de planos, tarefas e avaliações. Na última parte, elucidamos as avaliações dos professores sobre a sua participação nas sessões colaborativas e damos foco aos pontos positivos e negativos elencados pelos docentes.

Passemos, então, às considerações finais deste estudo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

RUMO A NOVOS HORIZONTES

Esta parte do trabalho destina-se às nossas considerações finais sobre o estudo realizado e está dividido em quatro partes. Na primeira parte, procuramos responder às nossas perguntas de pesquisa, tendo como base as análises dos dados. Na segunda parte, apresentamos algumas implicações desta pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Na terceira parte, sugerimos algumas temáticas para futuras pesquisas. Por fim, na última parte, tecemos algumas considerações sobre o estudo.

Passemos, então às respostas das nossas perguntas de pesquisa.

Retomando as perguntas de pesquisa

Como parte da conclusão da pesquisa conduzida, retomamos às nossas perguntas de pesquisa, respondendo a elas. Para isso, retomamos também o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo, bem com os dados discutidos nesta tese.

Quais são as crenças dos professores participantes do estudo no que diz respeito ao ensino de Inglês para crianças?

Buscamos, neste estudo, investigar as crenças dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças. Acreditamos, conforme sugerem Barcelos (1995), Félix (1999) e Martins (2021), que as crenças são fortes influências na prática docente, e os professores as levam em consideração no momento de planejar as aulas, tarefas e avaliações para as crianças.

Neste estudo, as crenças dos professores participantes foram visualizadas em duas vertentes, a saber: a) as crenças sobre meios que facilitam a aprendizagem da criança e b) crenças sobre os tipos de tarefa para o ensino de língua inglesa para crianças. Cada um desses dois grupos de crenças foi subdividido em várias outras crenças.

Em relação aos meios que facilitam a aprendizagem da criança, uma das crenças que emergiu nas práticas dos professores foi a de que o trabalho em pares favorece a interação e a aprendizagem de línguas. Com base nos apontamentos dos professores, esse tipo de tarefa facilita a aprendizagem das crianças, visto que, ao trabalharem juntas, elas podem construir o conhecimento tendo o suporte de um colega, o que corrobora os apontamentos de Bruffee (1999), Figueiredo (2001, 2018, 2022), Long e Porter (1985), Swain e Lapkin (1998), Freitas (2021) de que o trabalho colaborativo oportuniza a troca de conhecimento e ideias entre os alunos. Por outro lado, alguns dos docentes apontaram questões que dificultam o trabalho em pares com os alunos, como, por exemplo, salas numerosas, questões de organização de sala de aula, de troca de sala, de atrasos em aulas anteriores etc. Nesse sentido, entendemos que as crenças dos professores podem ser afetadas por fatores contextuais, conforme sugerem Barcelos (2006), Borg (2003) e Souza (2017), fazendo com que os docentes pensem em novos caminhos para o trabalho com as crianças.

A crença de que o uso da repetição promove a aprendizagem dos alunos também emergiu na prática dos professores participantes do estudo. A imitação/repetição, conforme sugere Vygotsky (2011), é essencial para o processo de desenvolvimento da criança, pois, de acordo com o autor, a imitação traz à tona qualidades que são características da mente do sujeito e, assim, oportunizam à criança novos níveis de desenvolvimento. No entanto, a repetição precisa ser significativa para o aluno e, no caso deste estudo, alguns dos participantes usavam a repetição em sala de aula em situações de mero ensino de vocabulário e estruturas linguísticas. A nosso ver, repetir por repetir não traz para a aprendizagem da criança o uso significativo da língua. Apesar do uso da repetição para ensinar aspectos lexicais, alguns dos professores fizeram uso da repetição significativa como, por exemplo, para preparar os alunos para participar de jogos e de atividades interativas.

O uso de incentivos para a participação nas aulas e para o uso da língua inglesa foi evidenciado como uma crença dos professores. Ao ensinar inglês para as crianças, os docentes viam como importante incentivá-las durante a realização das tarefas, para fazerem uso do inglês e como forma de oferecer-lhes *feedback* sobre as tarefas que estavam sendo desenvolvidas por elas. Concordamos com os professores em relação à importância desses momentos em sala de

aula, pois, como afirmam Brown (1999) e Figueira (2019), a motivação é um fator afetivo essencial no processo de aprendizagem e que pode influenciar esse processo.

Outra crença que emergiu nas aulas dos professores foi o uso de desenhos e imagens como forma de favorecer a aprendizagem de vocabulário. Autores como Menezes, Silva e Faleiros (2012) e Nation (1990) pontuam que o uso de imagens na aprendizagem é importante, pois pode ser que seja o primeiro contato da criança com a língua e, dessa forma, os recursos visuais são facilitadores da aprendizagem. Visto isso, notamos, durante as aulas, que os professores trabalham com as crianças nessa vertente, principalmente por se tratar de crianças pequenas e que, em sua maioria, estão ainda em processo de alfabetização em sua língua materna. Dessa forma, ao utilizarem recursos visuais, os professores acreditam que o processo de aprendizagem da língua é facilitado.

Por fim, a última crença relativa aos meios que facilitam a aprendizagem da criança refere-se ao fato de que o uso da língua materna dela nas aulas auxilia-a na aprendizagem da língua inglesa. De fato, autores como Brooks e Donato (1994), Mello (2002), Rosa (2013), Araújo (2016), entre outros, se posicionam a favor do uso da língua materna nas aulas, pois ela auxilia na aprendizagem de línguas. No entanto, apesar dos fatores positivos, concordamos também com Mello (2002) ao sugerir que esse uso deve ser ponderado pelo fato de a sala de aula ser, talvez, o único espaço onde a criança terá a oportunidade de fazer uso da língua. Neste estudo, o uso da língua materna das crianças, segundo os professores participantes, auxiliou na aprendizagem da seguinte forma: a) para a manutenção da interação entre os alunos e professor; b) para explicação de tarefas; c) para a diminuição da hegemonia da língua inglesa; d) para a oferta de *scaffolding* para a aprendizagem.

As crenças em relação aos tipos de tarefa para o ensino de inglês para crianças foram três: a) crença de que tarefas lúdicas deixam as crianças mais envolvidas nas aulas; b) crença de que tarefas contextualizadas promovem um ensino de inglês mais próximo da realidade da criança; e c) crença de que tarefas com aspectos culturais são importantes para a aprendizagem da cultura do outro.

Ao trabalhar tarefas lúdicas com as crianças, os professores sinalizam a crença de que esse tipo de tarefa oportuniza uma aprendizagem mais envolvente para elas. Assim, as tarefas lúdicas estavam presentes ou nos momentos iniciais das aulas, como um *warmup* para o conteúdo que seria trabalhado, ou ainda como tarefa principal da aula. Dessa forma, os professores utilizaram jogos da memória, desenhos, pinturas, músicas, teatro, uma vez que acreditam que essas tarefas farão com que seus alunos aprendam de forma mais descontraída, corroborando o que apontam Finardi (2004), Miranda-Zinni (2013) e Araújo (2016).

A segunda crença sobre os tipos de tarefas para serem aplicadas para crianças versava sobre a contextualização das tarefas. Autores como Agra e Ifa (2017), Araújo e Figueiredo (2022), Graves (2000) e Hoelzle (2021) evidenciam que levar o contexto do aluno para dentro da sala de aula por meio das tarefas é essencial para tornar a aprendizagem significativa para seus alunos. Dessa forma, pudemos visualizar, na prática dos professores, que esse tipo de tarefa foi bastante explorado, como, por exemplo, tarefas que envolviam os gostos dos alunos, tarefas que envolviam as ações que aconteciam na escola como o momento do lanche, tarefas que envolviam personagens essenciais na escola como os próprios professores e as merendeiras da escola e ainda os próprios alunos.

Por fim, a última crença em relação aos tipos de tarefas refere-se a atividades que abordam aspectos culturais. Para os professores, ao se ensinar uma nova língua, é essencial que também seja ensinada a cultura dessa língua, corroborando o que afirma Chaguri (2008), Corbett (2003) e Rodrigues (2013) quando afirmam que o ensino de uma língua está além de ensinar vocabulário e estruturas linguísticas, devendo também ser ensinada a cultura dessa língua e o respeito a ela. De acordo com os dados do nosso trabalho, alguns aspectos culturais foram pontuados pelos professores nas suas tarefas: a) datas comemorativas como o *Halloween* e a relação que pode ser feita com o folclore brasileiro; b) os produtos culturais brasileiros como a gastronomia; e c) as diversas nacionalidades do mundo.

Além das crenças dos professores, pudemos investigar, durante a realização das sessões colaborativas, quais eram as perspectivas teórico/metodológicas que embasam a prática dos professores.

Quais perspectivas teórico/metodológicas perpassam a prática de professores de Inglês para crianças participantes do estudo?

As sessões colaborativas foram momentos de reflexão e discussão entre os professores sobre as partes de uma aula, ou seja, sobre o momento de planejamento, sobre a elaboração de tarefas e, por fim, sobre a forma de avaliar as crianças. Dessa forma, pudemos verificar que algumas perspectivas teórico/metodológicas são levadas em consideração no momento da produção colaborativa dos professores.

Durante a primeira sessão, que versava sobre planejamento, os professores evidenciaram sua noção sobre planejamento. Para eles, planejar significa organizar a rotina de sala de aula e elencar os objetivos que serão trabalhados com os alunos e, ainda, são levadas em consideração as características das crianças como aprendizes. Essa visão de planejamento

encontra respaldo em Figueira (2019) e Phillips (1993) ao sugerirem que as crianças possuem características que são particulares delas, como, por exemplo, a faixa etária, aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Ainda em relação aos objetivos e criação de rotinas de sala de aula, Brown (1994) e Harmer (2015) evidenciam a necessidade de se pensar nesses aspectos ao planejar as aulas. Por fim, ao planejar as aulas, os professores apontaram a necessidade de se pensar o planejamento como algo não estático, ou seja, é passível de mudança a qualquer momento, conforme advogam Abe (2016), Coutinho (2017) e Luz (2003). Outro aspecto acerca do planejamento de aulas pontuado pelos professores refere-se aos fatores contextuais que dificultam esse processo e são levados em conta por eles. Esses fatores são: a) aulas curtas que precisam ser planejadas para que tarefas não fiquem sem realização; b) o número de alunos em sala de aula.

Na segunda sessão, que versou sobre a elaboração de tarefas para serem aplicadas às crianças, pudemos perceber que os professores levam em consideração também as particularidades da criança como aprendiz de línguas, conforme sugerem Scaffaro (2019) e Vale e Feunteun (1995). As tarefas elaboradas pelos professores perpassaram a perspectiva do ensino por meio de tarefas lúdicas, como, por exemplo, os jogos que, de acordo com Araújo (2016) e Oliveira (2009), são recursos que propiciam a aprendizagem da língua. Notamos ainda, por meio das interações na sessão colaborativa sobre a elaboração de tarefas e nas próprias tarefas, que os professores buscam focar na oralidade, pois, de acordo com o que advoga Phillips (1993), as tarefas que trabalham com a habilidade oral precisam ter um espaço maior em sala de aula devido ao fato de serem usadas com crianças pequenas e ainda por estarem em seu processo de alfabetização na língua materna.

As tarefas elaboradas pelos professores também perpassam o ensino de línguas de maneira contextualizada, pois, conforme sugerem Araújo e Figueiredo (2022) e Graves (2000), as tarefas precisam estar próximas da realidade da criança. Dessa forma, compreendemos que o ensino passa a ser mais significativo para a criança a partir do momento em que as tarefas realizadas por ela estão próximas do seu contexto.

Por fim, é importante destacar que, apesar de os professores se preocuparem com a contextualização das tarefas e em trazer para as crianças tarefas com caráter lúdico, alguns dos professores fazem uso de tarefas de repetição e que pouco sentido trazem para a aprendizagem do aluno.

Na última sessão colaborativa, em que os professores discutiram o processo de avaliação para crianças, pudemos notar também algumas perspectivas teóricas e metodológicas que julgam ser adequadas para avaliar a criança. Para os docentes, entender as características

da criança e entender que a avaliação precisa ser um processo contínuo e formativo, conforme afirmam Andrade (2016), Bueno e Tonelli (2016), entre outros, são aspectos importantes de serem pontuados no momento de avaliar. O fato de observarem as características da criança é importante, segundo os professores, pois se sabe que as crianças possuem particularidades de aprendizagem que as difere de alunos adolescentes e adultos.

Para os professores, no momento de avaliar o aluno, são propostas tarefas colaborativas para seus alunos a fim de fazer com que aprendam uns com os outros. Essa perspectiva de avaliação se respalda na perspectiva colaborativa de aprendizagem, pois, conforme advogam Bruffee (1999) e Figueiredo (2001, 2018, 2022), ao trabalharem juntos, os alunos podem compartilhar ideias e conhecimentos com os colegas.

O ensino por meio de tarefas contextualizadas também foi uma vertente apontada pelos professores durante o processo avaliativo. Segundo os docentes, trazer o contexto do aluno para o momento de avaliar é essencial porque pode promover um ensino significativo para o aluno, como apontam Graves (2000) e Secatto (2020).

É importante ressaltar que, novamente, como já explicitado no momento da elaboração de tarefas, apesar de se atentar às características das crianças, a trazer um ensino contextualizado e com caráter lúdico, alguns dos professores ainda pautam suas avaliações por um instrumento somativo da aprendizagem, isto é, veem a necessidade de atribuir notas à avaliação e cobrar aspectos linguísticos da língua, principalmente para apresentar resultados para os pais das crianças.

Durante as sessões colaborativas, pudemos analisar as estratégias mediadoras usadas pelos professores durante as interações, como veremos a seguir.

Que estratégias mediadoras são utilizadas durante as sessões colaborativas de planejamento, elaboração de tarefas e avaliação?

Consideramos as estratégias mediadoras, de acordo com Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003, 2019), instrumentos de mediação da aprendizagem, isto é, elas são ferramentas usadas pelos indivíduos para facilitar a realização de determinada tarefa. Neste estudo, as estratégias mediadoras que identificamos foram as seguintes: a) o uso de *scaffolding*; b) conversas sobre procedimentos para elaboração de material; c) uso de recursos externos e materiais.

Durante as sessões colaborativas, os professores fizeram uso de *scaffolding* como estruturas de apoio para se ajudarem durante a realização de tarefas. Dessa forma, eles pediram esclarecimentos e também se ofereceram para ajudar caso um colega não entendesse o que estivesse sendo dito. Os docentes fizeram pedidos de confirmação uns para os outros à medida que, durante a realização das produções colaborativas, precisassem de confirmação de alguma informação. Fizeram pedidos de sugestão durante a produção a fim de que pudessem melhorar os planos, tarefas e avaliações que estavam sendo elaboradas. Por fim, como *scaffolding*, os professores pediam ajuda uns aos outros para realizar tarefas como, por exemplo, procurar imagens na internet, acessar documentos, abrir páginas na *web*, dentre outras. Nesse sentido, compreendemos que as estruturas de apoio facilitaram o processo de produção colaborativo entre os professores, pois, de acordo com o que advogam Cassemiro (2020), Figueiredo (2001, 2019) e Lantolf e Appel (1994), Vieira-Abrahão (2012), Wood, Brunner e Ross (1976), os *scaffoldings* auxiliam os indivíduos na construção do conhecimento.

Os professores, durante as sessões colaborativas, tiveram também momentos de conversas sobre os procedimentos para a elaboração de materiais. Nesse sentido, ao conversarem uns com os outros, tomavam as decisões que acharam mais assertivas para elaborar os planos, tarefas e as avaliações. Por fim, a última estratégia mediadora que nossos dados evidenciaram foi o uso de recursos externos e materiais que podem ser quaisquer objetivos disponíveis e que vão auxiliar os sujeitos no momento da realização de tarefas, conforme afirmam Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003, 2019). Assim, os recursos externos e materiais usados pelos docentes durante o processo colaborativo foram os documentos normativos da rede em que atuam, os próprios planos de aula dos professores, computadores e aplicativos *on-line*.

A partir das sessões colaborativas, pudemos identificar a avaliação feita pelos docentes quanto ao processo colaborativo de produção de materiais.

Quais as avaliações dos professores em relação às práticas colaborativas?

Ao analisar os resultados obtidos em nosso estudo, elencamos os pontos positivos e negativos pontuados pelos professores sobre as sessões colaborativas. Por meio das narrativas, os professores puderam expor sua opinião e, dessa forma, sua avaliação sobre as sessões colaborativas. De acordo com os docentes, os pontos positivos foram os seguintes:

a) Novas possibilidades para a prática pedagógica

Os professores pontuaram que o trabalho em conjunto com um colega e o compartilhamento de práticas pedagógicas podem mudar a visão que eles têm do processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

b) Possibilidades de mudanças e/ou permanência de práticas pedagógicas

De acordo com os professores, há uma sinalização de mudança em suas práticas pedagógicas pelo contato com o outro professor que atua no mesmo contexto em que eles. Porém, há também uma sinalização de manutenção de certas práticas pedagógicas.

c) Concordância de ideias

Na maior parte das interações durante as sessões colaborativas, notamos que os professores tinham ideias em comum ou muito próximas umas das outras.

d) Compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas

Por meio das sessões colaborativas, notamos que o compartilhamento de práticas, ideias, emoções, angústias foi recorrente.

Como aspecto negativo das sessões colaborativas, os professores apontaram a dificuldade nas produções de avaliações e tarefas. Tal dificuldade, segundo os professores, se deu pelo fato de que estavam passando por um contexto pandêmico e, dessa forma, não tinham contato direto com os alunos, visto que as atividades estavam ocorrendo de maneira remota. Outro aspecto pontuado como dificuldade pelos professores foi o fato de ter de avaliar crianças que não eram alfabetizadas.

Implicações do estudo para os processos de ensino e aprendizagem de línguas

De acordo com os resultados apresentados neste estudo, verificamos que as crenças dos professores em relação ao ensino de Inglês para crianças têm efeitos significativos em sua prática e são evidenciadas em suas aulas. Nesse sentido, mesmo não tendo formação inicial para

atuar neste contexto de ensino, os docentes fazem valer suas crenças em sala de aula e, como percebemos nos trechos de interações de aulas, nos planos de aulas e nas tarefas elaboradas pelos professores e por meio de suas falas nas entrevistas, essas crenças trazem para seus alunos um ensino significativo. Vale ressaltar que as crenças que os professores possuem podem ser influenciadas pelo contexto em que atuam, corroborando o que afirmam Barcelos (2006), Borg (2003) e Souza (2017), como, por exemplo, quando professores optam por um tipo de tarefa em detrimento de outras por conta de salas de aula numerosas ou por gestão de tempo em sala de aula.

Com relação às práticas colaborativas, ou seja, por meio das sessões colaborativas em que os professores trabalharam juntos na produção de planos de aula, tarefas e avaliações, verificamos que os eles têm objetivos semelhantes e buscam, de maneira conjunta, favorecer o processo de aprendizagem da criança. Os diálogos ocorridos entre os professores durante as sessões colaborativas vão ao encontro do que afirmam Bruffee (1999) e Figueiredo (2001, 2018) ao discutirem a importância que o trabalho em conjunto tem, pois, os docentes, ao trabalharem com um colega do mesmo contexto, podem, por exemplo, trocar experiências e ideias sobre práticas pedagógicas que são significativas. Ainda percebemos como o trabalho colaborativo entre os professores trouxe momentos de reflexão entre eles, pois, por meio das interações, a prática docente é facilitada, sinalizando novas práticas pedagógicas para os professores, possibilidades de mudanças e, ainda, de manutenção de práticas eficazes em sala de aula de língua inglesa para crianças, bem como a possibilidade de compartilhamento de ideias e práticas para o ensino com crianças.

Por fim, levando em consideração os dados que emergiram das observações de aulas, das entrevistas com os docentes e das sessões colaborativas, notamos a necessidade que os professores têm em buscar novos conhecimentos para a atuação no ensino de Inglês para crianças, visto que a formação acadêmica desses profissionais não foi direcionada para este público. Nesse sentido, encontrando suporte nos apontamentos de Avila e Tonelli (2018), Freitas (2020), Tonelli e Avila (2020), é importante pensar em mudanças nas grades curriculares dos cursos de Letras não só no estado de Goiás, mas no país inteiro, pois o ensino de inglês para crianças encontra-se crescente no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, os graduandos poderão integrar, em sua formação acadêmica, além dos conhecimentos básicos da língua, da educação de modo geral, as particularidades do contexto do ensino de Inglês para crianças. Pontuamos, de acordo com as nossas discussões, como aspectos importantes para serem pensados e incluídos nas grades curriculares: a) a importância do lúdico e do papel do brincar na aprendizagem da criança; b) a importância de

atividades interativas e colaborativas; c) a contextualização do ensino por meio de tarefas que tenham significado para as crianças; d) a importância de recursos visuais para a aprendizagem da criança; e) estratégias de mediação da aprendizagem para crianças, como o uso da língua materna; f) o aspecto cultural da língua aprendida; g) estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental; h) práticas colaborativas docentes; i) planejamento do ensino de línguas para crianças.

A nosso ver, essas possibilidades de mudanças de grades curriculares de ensino poderão favorecer o trabalho dos professores que atuarão no processo de ensino de línguas para crianças, tornando-os mais reflexivos de suas práticas e mais preparados para lecionar em um contexto tão particular como o do ensino de Inglês para alunos pequenos.

Limitações do estudo

Quando propomos uma pesquisa, estamos sujeitos a enfrentar as limitações que ela apresenta. Sendo assim, pontuamos duas delas: a primeira diz respeito às mudanças que a pandemia de COVID-19 acarretou à sociedade de maneira geral e, em consequência disso, nosso estudo teve de enfrentar um momento de pausa após as observações das aulas dos professores porque a ideia inicial era de que as sessões colaborativas ocorressem de forma presencial. No entanto, a pesquisa nesta etapa teve de ser redesenhada e adequada ao contexto pandêmico. Assim, as sessões colaborativas ocorreram de forma *on-line*. Consideramos também o pouco tempo despendido para as sessões colaborativas, pois acreditamos que os professores, nos momentos de interação uns com os outros, tiveram pouco tempo para elaborar o material, visto que, ao estar em contato com professores que atuam no mesmo contexto, despendiam muito tempo compartilhando ideias e experiências, o que, a nosso ver, não foi ruim, mas seria necessário um tempo maior ou mais sessões colaborativas.

Apesar das limitações pontuadas, esperamos que os resultados obtidos pelo estudo possam contribuir de maneira significativa para professores que atuam no contexto de ensino de Inglês para crianças.

Sugestões para estudos futuros

A aprendizagem de línguas na infância apresenta um vasto campo que pode ser explorado em muitas outras pesquisas. Partindo, então, dessa premissa, sugerimos algumas temáticas a serem pesquisadas.

Da perspectiva da teoria sociocultural, sugerimos que se investiguem as contribuições da interação e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas e que envolvam atividades lúdicas. Na vertente do estudo das crenças, sugerimos que se investiguem, por exemplo, as crenças de professores em formação inicial sobre o processo de ensino de línguas para crianças. Sugerimos, também, que se comparem materiais produzidos por professores de crianças de forma individual e de forma colaborativa para verificar se a colaboração trará alguma diferença nos materiais produzidos.

Palavras finais

Aventurar-se em uma viagem em que a nossa tripulação seja tão pequena requer de nós, professores, um grande preparo.

Embora o ensino de Inglês para crianças em nosso país venha crescendo nas últimas décadas, observamos que, nas universidades, nos cursos de Letras, há pouco ou nenhum contato, com disciplinas voltadas para o público infantil. Dessa forma, cabe a nós, e me incluo aqui, buscarmos formações complementares que possam nos dar subsídios para atender a esse público.

Como pudemos observar com o estudo, apesar de não terem formação específica, os professores buscam meios para facilitar a aprendizagem das crianças. Assim, valem-se de suas crenças sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras, e essas crenças mostraram-se eficazes nesse processo, apesar de, algumas das vezes, os professores terem de abrir mão de suas crenças por conta de fatores contextuais que influenciaram sua prática, como, por exemplo, terem de trabalhar com turmas numerosas e devido a isso não trabalharem da maneira que acreditam ser a melhor.

Além das crenças, os professores tiveram a oportunidade de aprender com seus colegas por meio das sessões colaborativas, que, por sua vez, foram momentos ricos de troca de ideias e compartilhamento de práticas entre os professores. Acreditamos que o contato com um docente que esteja atuando no mesmo contexto é uma oportunidade rica de aprendizado, pois, a colaboração promove a coconstrução do conhecimento, seja ele de alunos ou de professores.

Verificamos ainda que, por meio das discussões trazidas pelos professores durante as sessões colaborativas sobre o planejamento de aulas, elaboração de tarefas e avaliações para crianças, as necessidades desses profissionais dizem respeito à sua formação acadêmica. Esses professores anseiam por oportunidades de uma formação inicial que sustente a prática

pedagógica para o ensino de Inglês para crianças. No entanto, afirmamos que, mesmo não tendo formação para ensinar Inglês para crianças, os professores se empenharam para que seus alunos tivessem um ensino significativo da língua. Vale ressaltar que essa falta de formação pode também ser observada em contextos de educação bilíngue⁴⁸, o que enfatiza a necessidade de que os professores tenham, durante o seu curso de graduação, disciplinas voltadas para o ensino de inglês para crianças.

É claro que não pretendemos aqui criticar as universidades, visto que é quase impossível abarcar todos os contextos de ensino em que os professores poderão atuar durante a sua carreira acadêmica porque esses profissionais podem encarar desafios como ensinar crianças, ensinar adultos em situação de vulnerabilidade, analfabetos, alunos com necessidades educativas especiais, idosos, imigrantes etc. No entanto, é nossa intenção demonstrar que o processo de formação acadêmica precisa ser repensando e, dessa forma, oferecer aos professores em formação um maior contato com o público infantil, como, por exemplo, o estágio supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta é uma viagem árdua, que requer cuidados com as crianças que ensinamos, mas juntos seguiremos rumo a novos horizontes.

⁴⁸ Para mais informações sobre ensino de inglês para crianças em escolas bilíngues, veja, por exemplo, Paiva (2013) e Moura, Franca e Ferreira (2020).

REFERÊNCIAS

ABE, M. I. **O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2017. p. 63-93.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ANDRADE, B. de. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem**. 2016. 68 f. Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ANDRADE, M. E. S. F. de. The outsider's view: crenças de um terceiro agente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) para crianças. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 153-190.

ANDRÉS, V. de. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. *In*: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 87-102.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of LM collaborative interaction in L2 classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

AQUINO, A. L. de; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI**, Inhumas, v. 4, n. 9, p. 58-76, 2017.

ARAÚJO, M. A. F. **Let's play games:** o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ARAÚJO, M. A. F.; BEN-ITZHAK, S.; ARAÚJO, T. M. O uso de telefones celulares como ferramentas pedagógicas propulsoras da motivação e da interação: um estudo com alunos de inglês de uma escola pública. *In*: SOUSA, A. M. de; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. dos (org.). **Perspectivas para o ensino de línguas:** volume 5. Rio Branco: EDUFAC, 2020. p. 81-92.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo realizado com uma professora de uma escola pública de Goiânia. *In*: BARRETO, J. R. de O.; PESSOA, A. R. **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas.** Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 85-105.

ARAÚJO, M. A. F.; SARAIVA, E.; TIRABOSCHI, F. F. O inglês para crianças e a inclusão na escola pública: um estudo de caso com um aluno com baixa acuidade visual. **REVELLI**, Inhumas, v. 12, p. 1-18, 2020.

ARRAIS, T. A.; SALGADO, T. R.; ALENCAR, D. P.; MAZZINI, J. P. **Ensino remoto emergencial e vulnerabilidade discente na UFG.** Goiânia: Editora UFG, 2022.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-26, 2001.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. **Autoavaliação para aprendizagem de língua inglesa com crianças:** um guia teórico-prático para professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BARBOSA, D. M. **O ensino de língua inglesa no ensino fundamental I da Rede Municipal de São Paulo:** um estudo da formação docente. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA).** 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, São Paulo, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 19-151.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para a inclusão. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 19-36.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 65-94.

BAILEY, K. M.; DALE, T.; SQUIRE, B. Some reflections on collaborative language teaching. *In*: NUNAN, D. (ed.). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 120-140.

BEDRAN, P. F. Recursos tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de prática(s) reflexiva(s) em um context de formação de professores de língua com foco na (co)construção de conhecimento. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes, 2020. p. 37-71.

BEHROOZIZAD, S.; NAMBIAR, R. M. K.; AMIR, Z. Sociocultural theory as na approach to aid EFL learners. **The Reading Matrix**, v. 14, n. 2, p. 217-226, 2014.

BETTONI, M.; CAMPOS, F. R. G. A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor. **REVELLI**, Inhumas, v. 9, n. 4, p. 1-20, 2017.

BIALETZKI, T. A. da. S.; BASSO, E. A. Pressupostos vygotskinianos imersos e emersos das aulas de língua inglesa na educação básica. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 121-154.

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre a formação do professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do fundamental. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 219-238.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction for theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, n. 36, p. 81-109, 2003.

BORG, S. Language teacher cognition: perspectives and debates. *In*: GAO, X. (ed.). **Second handbook of English language teaching**. Springer International Handbooks of Education. Springer: Cham, 2019. p. 19-31.

BORTOLOTTI, F. S. **O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

BOUSE, V. L. de. O. P.; SANTOS, L. I. S. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2017. p. 95-120.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12/08/1971. (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base nacional curricular comum: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017a.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017b. (Edição atualizada até março de 2017).

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourses during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262- 274, 1994.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BROSSI, G. C.; SILVA, M. P. da. English for kids: ensino e pesquisa na extensão. *In*: FREITAS, C. C. de et al. (org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. Anápolis: Editora da UEG, 2018. p. 227-248.

BROSSI, G. C.; SILVA, M. P. da; FREITAS, C. C. de. English for kids project: reframing teaching and research through extension. *In*: SILVA, A. M. da. et al. (org.). **Coletânea luso-brasileira X: Information Management, Education and Technology**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019. p. 145-170.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge**. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 110-129, 2019.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS, B. da S.; KAMI, C. M. da C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1-17, 2021.

CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Natal: EDUFRN, 2016.

CÂNDIDO JUNIOR, A. **O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa**. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CARREIRA, R. A. R.; PROENÇA, M. A. de R.; SOUSA, I. A. de. A formação de professores: dimensões interativas e rede de sabers. **Unitalo em Pesquisa**, v. 1, p. 224-238, 2011.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASSEMIRO, M. da S. Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. *In: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural.* Campinas: Pontes, 2020. p. 99-124

CASTRO, A. Q. O uso da estratégia storytelling no ensino de inglês para crianças durante a pandemia com aulas remotas. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS*, 16., 2020, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-8.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CAVATTI, G. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. *In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 93-106.

CHAGURI, J. P. A implementação da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública: um estudo com três diretoras de um município do Noroeste do Paraná. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO*, 2., 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2008.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? *In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.* Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 37-59.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019.

CIRINO, D. R. de S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

CIRINO, D. R. de S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Teachers' professional knowledge landscape.** New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa narrativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, F. L. C.; FERREIRA, G. M.; FERREIRA, S. J. M. Formação inicial para o ensino de línguas para crianças: uma nova proposta para o curso de Letras (Inglês). **Revista Building the Way**, Itapuranga, v. 4, n. 1, p. 29-41, 2014.

COLAÇO, V. F. R.; PEREIRA, E.; PEREIRA-NETO, F. E.; CHAVES, H. V.; SÁ, T. S. de. Estratégias de mediação em situações de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil**: cenários e reflexões. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

COSTA, L. E.; NETO, J. E. A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 116-132, 2020.

COUTINHO, J. V. **Um olhar sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e o seu planejamento**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CRESWEWL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, D. T. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas: (re)descobrimos a cultura do outro. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 143-172.

DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês**: um estudo de caso. 1999. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

DANTAS, S. G. M. **A escrita colaborativa no Google Docs**: uma intervenção pedagógica no ensino de Língua Inglesa. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2020.

DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes, 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOMALWESKA, D. Technology-supported classroom for colaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. **International Journal of Education and Delevopment using Information and Communication Technology**, v. 10, n. 4, p. 21-30, 2014.

DOMINGUES, D.; GIBK, C. K. S. Narrativas no ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo algumas práticas. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de. P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 161-197.

DONAGHUE, H. An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. **ELT Journal**. v. 57, n. 4, p. 344-351, 2003.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. *In*: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language learning**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DREM, J. Da teoria à alegria: como o lúdico tornou-se parte de mim? *In*: OLIVEIRA, M.; CHAVES, R. G. **Práticas de inglês na infância**. São Paulo: Editora BOC, 2022, p. 129-138.

ELLIS, R. A short history of SLA: Where have we come from and Where are we going? **Language Teaching**. v. 54, p. 109-205, 2021.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAJARINA, M. Mastering teaching English for young learners. **Jurnal Pemikiran Penelitian Pendidikan dan Sains**, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2017.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERNANDES, A. A. Z. O ensino da língua inglesa através da ludicidade. *In*: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 3., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 67-71.

FERNANDES, F. M. R. **O warm up como instrumento didático nas auls de classes de conjunto**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Conservatório Superior de Música de Gaia, Vila Nova de Gaia, 2019.

FERNANDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, 2009.

FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes:** a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FIGUEIRA, C. D. de S. O envolvimento de crianças na aula de língua inglesa. *In:* ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (org.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2019. p. 93-123.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares:** os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. *In:* LEFFA, V. J. (org.). **Interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação:** a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. *In:* CARREIRA, A. R. A.; OLIVEIRA, W. F. de; ELIAKIM, J. (org.). **Discurso em perspectiva.** São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2022. p. 59-92.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LAGO, N. A. do. O que eu sinto e como reajo: a autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. *In:* FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2018. p. 195-234

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. *In:* ERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. *In:* FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Formação de professores:** princípios e práticas. Goiânia: Ed. da UFG, 2017. p. 11-41.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SABOTA, B. R. Em busca da leitura colaborativa na aula de LE. **Signótica**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 27-59, 2002.

FINARDI, K. **Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class.** 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREITAS, C. C. de. *Artslit* e a formação lúdica do professor de língua inglesa. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. p. 203-219.

FREITAS, G. G. de. **Escrevendo em Libras/ELiS: estratégias de produção colaborativa de textos, análise de erros e percepção dos alunos surdos e ouvintes**. 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

FREITAS, J. F. de. As percepções de discentes sobre avaliação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças. *In*: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS, 16., 2020, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-10.

GALVÃO, A. S. M.; ASSIS, E. P. de; LIMA, A. P. de. Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 211-232, 2020.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a educação infantil: mapeamento das universidades federais do Brasil. *In*: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS, 16., 2020, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-10.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GATTOLIN, S. R. B.; MOREIRA, F. M.; SANTOS, C. V. S. S. de. É possível aprender outras línguas brincando? O ensino de inglês em diferentes contextos. *In*: ZUIN, P. B.; RÉ, A. D. (org.). **Linguagens na educação infantil a partir dos contos de fada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 77-100.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Portsmouth: Heinemann, 2002.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. 1994. 340 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

GODOY, P. F. G. de.; BARCELOS, A. M. F. Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: a case study. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 47-71, 2021.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2019.

GRAVES, K. **Designing language courses: A guide for teachers.** Boston MA: Heinle Cengage, 2000.

HADFIELD, J. **Beginners communication games.** London: Longman, 1999.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.

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

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v. 46, n. 4, p. 350-355, 1992.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** Harlow: Pearson Education Limited, 2015.

HOELZLE, M. J. L. R. Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de Língua Inglesa no contexto da escola pública. In: GUEDES, A. de S.; VIANINI, C.; SILVA, M. M. dos S. e.; LEITE, P. M. de C. C. (org.). **Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 39-61.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1998.

JOHNSON, D. Classroom-oriented research in second-language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (ed.). **Research in language learning: Principles, processes, and prospects.** Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective.** New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. Pergamon. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. Beliefs in second language acquisition: learner. In: CHAPELLE, C. A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics.** Blackwell Publishing, 2013. p. 378-384.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p. 7-20, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 609-630, 2021a.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021b.

KLIMOVA, B. F. Teaching English to pre-school children. *In*: WORLD CONFERENCE ON LEARNING, TEACHING AND EDUCATIONAL LEADERSHIP, 3., 2013, Rokitsanskeho. **Blanka Frydrychova Klimova/Procedia – Social and Behavioral Sciences**. Rokitsanskeho, 2012. p. 503-507.

LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. *In*: LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2001.

LATIF, M. W.; WASIM, A. Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy – a tertiary EFL perspective. **Language Testing in Asia**, v. 12, n. 11, p. 1-22, 2022.

LEAL, V. A. L.; BARCELOS, A. M. F. Por que eu ensino como ensino? Crenças de professores de LE em formação sobre o uso das TIDC e suas práticas em sala de aula. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 227-249, 2021.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p. 57- 65, 1991.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ed. Pelotas: Educat, 2008.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional para professores de inglês para crianças no ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P. de; BORGHI, R. F.; NETO, S. de S. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019.

LIMA, A. P. de; NETO, S. de S. Os desafios tecnológicos para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental I público. **REVELLI**, Inhumas, v. 4, n. 9, p. 117-136, 2017.

LIMA, D. C. de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 65-94.

LIMA, S. L. **Singing my song**: (re)significando a educação linguística mediada por músicas e temas vivenciais. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LINSE, B. T.; NUNAN, D. **Practical English language teaching**: Young Learners. New York: McGraw-Hill Companies, 2005.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

LUZ, G. de A. **O ensino de inglês para crianças**: uma análise das atividades em sala de aula. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUDERS, M. C. **História do ensino de línguas no Brasil**: avanços e retrocessos, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis ao professor de língua inglesa para crianças. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 239-259.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. Série Princípios 82. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARINI, E. dos S. **O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico**: investigando possíveis relações. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2003.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. Destrinchando a construção metafórica de um espaço de crenças sobre aprender a pronúncia de uma língua estrangeira. **Revista X**, v. 14, n. 3, p. 227-250, 2019.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. Emoções e crenças na aprendizagem de Língua Inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 183-204, 2021.

MARTINS, T. B.; MISTRELI, C. R. Ensino de inglês: ações de acesso ao currículo para crianças deficientes. In: FREITAS, C. C. de et al. (org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. Anápolis: Editora da UEG, 2018. p. 263-281.

MARTINS, L. G. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. G.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 13-31.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

MCLAUGHLIN, B. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. Trabalho subsidiado pelo National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.

MELLO, H. A. B. de. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilíngue”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MENEZES, C. S.; SILVA, M. S.; FALEIROS, M. H. V. O valor do estímulo visual no ensino-aprendizagem de criança. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 5, p. 394-411, 2012.

MERLO, M. C. R. “Quanto mais cedo, melhor”?: Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MIRANDA, J. S. **Nas cissuras da sala de aula**: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MIRANDA-ZINNI, A. V. Atividade social: um conceito para a reflexão do ensino-aprendizagem de inglês para crianças através de histórias infantis. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de. P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 131-159.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. 3rd ed. Abingdon: Routledge, 2013.

MORAIS, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2008.

MORENO, T. R. de A.; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças no ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 90-113, 2016.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201.

MOURA, M. E. N. C. de; FRANCA, A. M. de. M.; FERREIRA, A. T. B. Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue. **REVELLI**, v. 12, p. 1-21, 2020.

MÜLLER, G.; STOUBÄUS, C. D. A interação social como mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira por crianças. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 41, p. 10-26, 2019.

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? **Babylonia**, 2014. Disponível em: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

NASCIMENTO, C. S. do.; ALMEIDA, D. K. R. S. de.; JÚNIOR, R. F. L. A eficácia das aulas remotas: o que pensam os professores de línguas em formação. In: JÚNIOR, R. F. L.;

MORAES, R. M. A. de. (org.). **Linguística aplicada e formação docente**: perspectivas, tecnologias e inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 95-115.

NASCIMENTO, N. M. do; OLIVEIRA, F. E. de; OLIVEIRA, M. N. de. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Científica Trama**, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. USA: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, n.19, p. 317-328, 1987.

NETO, A. T. Mediation in Neo-Vygotskian Terms: Rethinking School Mediated Practices from a Social Architectonic Perspective. *In*: NETO, A. T.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. (eds.). **Revisiting Vygotsky for social change**. New York: Peter Lang Publishing, 2020. p. 125-145.

NEWMAN, S.; LATIFI, A. Vygotsky, education, and teacher education. **Journal of Education for Teaching**, n. 47, p. 4-17, 2021.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992b.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

NUNES, C. C. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XLIII, p. 18-31, 2020.

OLIVEIRA, C. P. de. **Concepções e crenças no/sobre o documento curricular para Goiás e o ensino de língua inglesa**. 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

OLIVEIRA, H. F. de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, J. S. de. **O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira**. 2009. 43 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

OLIVEIRA, R. S. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Non Plus**, São Paulo, n. 7, p. 27-38, 2015.

OLIVEIRA, J. S. F. de. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1**: uma professora em busca de subsídios para sua prática. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. do. Beyond the text: crenças de uma aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita – um estudo de caso. **Revista Intercâmbio**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, R. M. de; LAGO, N. A. do. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. **Revista Diálogo das Letras**, São Paulo, v. XXV, p. 173-189, 2012.

ORLANDO, I. R.; LEITE, S. A. da. S. Afetividade e práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 34-56, 2020.

PÁDUA, L. de Z. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 57 f. Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PÁDUA, L. de S.; AVILA, P. A. Avaliação de crianças aprendizes de língua inglesa. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 3., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 82-94.

PÁDUA, L. de Z.; TONELLI, J. R. A. Como avaliar crianças aprendendo uma língua estrangeira? O portfólio como uma proposta de instrumento. In: CHAGURI, J. de P.; BERTO, J. C. B. (org.). **Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada**: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil. Campinas: Pontes, 2019. p. 271-305.

PAIVA, M. O. A. de. **Os processos de aquisição e aprendizagem da língua inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas**. 2013. 96 f. Trabalho Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. (org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. de O. e (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 270-305.

PAIXÃO, G. A. da; PORSETTE, I. Ensino de língua estrangeira para crianças (LEC): a formação nos cursos de Letras da UFES. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 250-274, 2020.

PAJARES, M. F. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATRÍCIO, C. P. de L.; MARIANELLI, T. M. de L. A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 193-210, 2020.

PEREIRA, J. de C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação e prática docente. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, T. V. R.; TONELLI, J. R. A. A canção por meio do jogo e o ensino da oralidade do inglês para crianças. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 3. 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 105-126.

PHILLIPS, S. **Young learners**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

PINTER, A. **Children learning second languages**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

PINTO, L. C. E. **A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças**: francês em múltiplas linguagens. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PIRES, G. P. L.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; PIRES, G. P. Recursos pedagógicos para abordar diversidades e diferenças nas aulas de LIC. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS, 16. 2020, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-12.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo**: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p.185-196, 2009.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RAO, I. A.; TONELLI, J. R. A. A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 43-71.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARD-AMATO, P. A. **Make it happen: Interaction in second language classroom**. From theory to practice. New York: Longman, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS; J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RINALDI, S.; FERNANDÉZ, I. G. E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de. P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 61-93.

RIVERS, W. M. **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1987.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, p. 65-72, 1989.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no Fundamental I: o foco nas crenças dos participantes. *In: SILVA, K. A. da (org.). Crenças, discurso e linguagem – Volume 1*. Campinas: Pontes, 2010. p. 227-265.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. da. Inglês para crianças no Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2010.

RODRIGUES, B. G. Interculturalidade, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa no Piauí. *In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (org.). Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 179-191.

RORRATO, D. C. C. P. Estágio remoto: um relato de experiência do ensino da língua inglesa nos anos iniciais. *In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 215-229.

ROSA, E. A. dos S. **Crenças x ações de uma professora de ensino de línguas para crianças**. 2013. 49 f. Monografia (Licenciatura em Letras: Português/Inglês) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

SABOTA, B. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual**. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

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

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. *In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (org.). Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2019. p. 149-184.

SANTOS, I. R. S. dos. Ensino motivador de inglês por meio de um projeto de extensão da universidade federal do Pará. **Latin American Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 2426-2433, 2021.

SANTOS, L. I S.; BENEDITTE, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 3, p. 333-351, 2009.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2019. p. 61-92.

SCHEIFER, C. L. “Vamos brincar de dar aula de inglês, hoje?” – A brincadeira como alternativa metodológica para a investigação de crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. *In*: SILVA, K. A. da (org.). **Crenças, discurso e linguagem – Volume 2**. Campinas: Pontes, 2011. p. 95-119.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. 2016. 188f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

SECCATO, M. G. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2019. p. 125-147.

SECCATO, M. G. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 138-152, 2020.

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: “The Crazy Car Story”** - Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

SILVA, A. L. da; CAVALCANTI, L. de P. Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês. **Revista A Cor das Letras**, v. 20, n. 2, p. 283-294, 2019.

SILVA, A. L. L. da; GARCIA, D. N. de. M. Ensino remoto de língua inglesa no ensino fundamental I. *In*: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS, 16. 2020, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-9.

SILVA, I. M. da. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, M. A. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa na educação básica:** um estudo de caso. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, R. C. da. Desenvolvimento de letramento visual: a experiência de uma disciplina em cursos de Letras e implicações para a Educação Básica. *In*: RIBEIRO, M. C. M. de. A.; LACERDA, M. de. M. (org.). **Entre palavras, imagens e números:** perspectivas sobre (multi)letramentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-34.

SILVA, S. V. da. **Crenças relacionadas à correção de erros:** um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

SILVA, V. R. da; FREITAS, C. C. de. Who wants to go on the bus? Eventos de story-telling e a interação professor-aluno em uma sala de aula bilíngue. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de. P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 199-218.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 113-141, 2006.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. *In*: SILVA, K. A. da (org.). **Crenças, discursos & linguagens, Volume 2.** Campinas: Pontes, 2011. p. 23-61.

SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. *In*: SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. p. 29-60.

SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. E. The age debate: a critical overview. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge handbook of teaching to young learners.** Oxon, New York: Routledge, 2019, p. 30-43.

SOUZA, J. R. de. Crenças e contexto: fatores que influenciam na prática docente. **Revista Ciranda**, v. 1, n. 1, p. 3-16, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2007. p. 435-454.

STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os feitos na sua prática:** um estudo de caso. 2007. 257f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês par crianças pequenas:** estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends starter”. 2016. 242 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Programa

de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, 46, p. 195-207, 2013.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p.320-337, 1998.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em ambientes híbridos de formação continuada de professores de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TELETIN, A. Anúncios publicitários turísticos e representações culturais na aula de português língua estrangeira. In: BARBOSA, L. M. de A. (org.). **(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 81-92.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 13, n.3, p. 251-262, 2000.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino de Língua Inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 576 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Revista Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). **Ensino de línguas-estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI**, Inhumas, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.; ÁVILA, P. A. Concepções de professores sobre a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças. *In*: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (org.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas: Pontes, 2019. p. 239-269.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 583-607, 2019.

TOSTES, S. C. Estratégias mediadoras no ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 177-197, 2011.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. 2016. 341 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014.

UR, P. **A course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VALE, D.; FEUNTEUN, A. **Teaching children English: a training course for teacher of English to children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VERIDIANO, P.; TONELLI, J. R. A. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. *In*: SILVA, K. A. da (org.). **Crenças, discurso e linguagem – Volume 2**. Campinas: Pontes, 2011. p. 65-94.

VIEIRA, P. F. de M. D. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês**. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VIEIRA, A. dos. S. G.; MARTINEZ, A. P. de. A. Imaginação, criação e brincadeira: uma experiência no quintal de casa. *In*: OLIVEIRA, D.; SILVA, A.; LAUER-LEITE, I.; PEDERIVA, P. (org.). **Infâncias, cultura e educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-36.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, 2012.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. de. Peer revision in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WIEDUWILT, N.; LEHRL, S.; ANDERS, Y. Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, p. 1-11, 2021.

WIBOWO, W. **Effectiveness of using Pictures in Teaching and Learning English Vocabulary to the 4th grade students of SDN I AMPEL BOYOLALI**. 2009. 25 f. Monografia (English Diploma) – Faculdade de Letras e Artes, Sebelas Maret University, Surakarta, 2009.

WILKINSON, D.; BIRMINGHAM, P. **Using research instruments**: A guide for researchers. London: Routledge Falmer, 2003.

WOBETO, R. **Produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa**: um estudo de caso. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

WOOD, D.; BRUNNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANOTELLI, R. N.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e ensino de inglês para crianças. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS*, 16., 2020, Inhumas. **Anais** [...]. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-12.

ANEXOS

ANEXO A

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA CORA CORALINA**

Matriz Curricular – Licenciatura em Letras (Português/Inglês) (Matriz)

Curso: Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas

Modalidade: Licenciatura

Integralização do Curso: Mínimo – 4 anos e Máximo – 6 anos

Carga Horária Total do Curso: 3540

Turno: Noturno

Temporalidade: Anual

Regime Acadêmico: Semestral

Início de Vigência: 2015/1

CLIQUE NA DISCIPLINA E ACESSE O PLANO DE CURSO								
Período	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré-Requisito	AS/50 min	CH – Semestral		CH T	C R
					Teórica	Prática		
1º	Núcleo Modalidade	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS		4	-	-	60	4
	Núcleo Específico	Introdução à Ciência da Linguagem		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Língua Inglesa I		4	40	20	60	4
	Núcleo Específico	Teoria Literária		4	40	20	60	4
	Núcleo Modalidade	Políticas Educacionais		4	-	-	60	4
	Núcleo Comum	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual		4	-	-	60	4
	Carga Horária Total do Período			24	100	40	360	-
2º	Núcleo Modalidade	Psicologia da Educação		4	-	-	60	4
	Núcleo Modalidade	Metodologia Científica		4	-	-	60	4
	Núcleo Específico	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I		4	-	60	60	4

	Núcleo Específico	Língua Inglesa II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Teoria Literária II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
	Carga Horária Total do Período			24	180	60	360	-
3º	Núcleo Específico	Morfologia da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Língua Inglesa III		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Lírica I		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II		4	-	60	60	4
	Núcleo Modalidade e	Didática		4	-	-	60	4
	Núcleo Comum	Diversidade, Cidadania e Direitos		4	-	-	60	4
	Carga Horária Total do Período			24	180	60	360	-
4º	Núcleo Específico	Sintaxe da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Língua Inglesa IV		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Lírica II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Literatura Infantojuvenil		4	60	-	60	4
	Núcleo Modalidade e	História da Educação Brasileira		4	-	-	60	4
	Núcleo Modalidade e	Sociologia da Educação		4	-	-	60	4
	Carga Horária Total do Período			24	240	0	360	-
5º	Núcleo Específico	Estudo do Texto		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Língua Inglesa V		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Narrativa I		4	60	-	60	4

	Núcleo Específico	Estudos Diacrônicos da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado I		-	-	-	100	-
	Carga Horária Total do Período			20	300	0	400	-
6º	Núcleo Específico	Estudos de Literatura Brasileira: Narrativa II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Língua Inglesa VI		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa I		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Produção de Trabalho Acadêmico		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado II		-	-	-	100	-
	Carga Horária Total do Período			24	360	0	460	-
7º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VII		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa I		4	60	-	60	4

	Núcleo Específico	Estudos Lexicais		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado III		-	-	-	100	-
	Carga Horária Total do Período			20	300	0	400	-
8º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VIII		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa II		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Estudos do Discurso		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Linguagem e Sociedade		4	60	-	60	4
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura IV		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV		2	30	-	30	2
	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado IV		-	-	-	100	-
	Carga Horária Total do Período			20	300	0	400	-
Carga Horária Total dos Períodos			180	2000	160	3100	-	

Conteúdo de Formação	Teórica	Prática	CHT
Núcleo Comum			120
Núcleo Específico	1665	160	1825
Prática como Componente Curricular (Núcleo Específico)	335		335
Núcleo Modalidade			355
Prática como Componente Curricular (Núcleo Modalidade)			65
Núcleo Livre – Disciplinas			180
Trabalho de Curso – TC			60
Núcleo Livre – Atividades Complementares			200
Estágio Supervisionado			400
Carga Horária Total do Curso			3540

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=8&cur=17&mod=2

ANEXO B

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS**

5.1 Matriz Curricular

A matriz curricular do Curso de Letras: Inglês é formada por disciplinas do Núcleo Comum, bem como por disciplinas do Núcleo Específico Obrigatório e Optativo, conforme o quadro a seguir.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: INGLÊS

COMPONENTE CURRICULAR	UNIDADE ACADÊMICA RESPONSÁVEL	PRÉ- REQUISITO (PR)	COREQUISITO (CR)	CH SEMANAL		CH TOTAL	NÚCLEO (Comum, Específico)	NATUREZA (obrigatória ou optativa)
				Teórica	Prática			
Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	NÃO HÁ		4		64	NC	OBR
Introdução aos Estudos Literários	FL	NÃO HÁ		4		64	NC	OBR
Leitura e Produção Textual	FL	NÃO HÁ			4	64	NC	OBR
Introdução à Linguística da Enunciação	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem		4		64	NC	OBR
Introdução à Linguística Descritiva	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem		2	2	64	NC	OBR
Teoria e Crítica da Literatura	FL	Introdução aos Estudos Literários		2	2	64	NC	OBR
Inglês 1	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OBR
Inglês 2	FL	Inglês 1			4	64	NE	OBR

Inglês 3	FL	Inglês 2			4	64	NE	OBR
Inglês 4	FL	Inglês 3			4	64	NE	OBR
Inglês 5	FL	Inglês 4			4	64	NE	OBR
Inglês 6	FL	Inglês 5			4	64	NE	OBR
Inglês 7	FL	Inglês 6			4	64	NE	OBR
Inglês 8	FL	Inglês 7			4	64	NE	OBR
Prática Oral 1 de Inglês	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OBR
Prática Oral 2 de Inglês	FL	Prática Oral 1 de Inglês			4	64	NE	OBR
Prática Escrita de Inglês	FL	Inglês 2			4	64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 1	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 2	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 3	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 4	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OBR
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	FL	50% no NC		4		64	NE	OBR
Políticas Educacionais no Brasil	FL	50% no NC		4		64	NE	OBR
Psicologia da Educação 1	FL	50% no NC		4		64	NE	OBR
Psicologia da Educação 2	FL	Psicologia da Educação I		4		64	NE	OBR
Estágio 1 – Inglês	FL	100% no NC, 30% do NE e Inglês 4			6	96	NE	OBR
Estágio 2 – Inglês	FL	Estágio 1 – Inglês			6	96	NE	OBR
Estágio 3 – Inglês	FL	Estágio 2 – Inglês			6	96	NE	OBR
Estágio 4 – Inglês	FL	Estágio 3 – Inglês			7	112	NE	OBR

Linguística Aplicada – Línguas Estrangeiras	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem		4		64	NE	OBR
Metodologia do Trabalho Científico – Línguas Estrangeiras	FL	100% NC e 30% NE		4		64	NE	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Inglês	FL	Metodologia do Trabalho Científico – Línguas Estrangeiras			2	32	NE	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso 2 – Inglês	FL	Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Inglês			2	32	NE	OBR
Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OBR
Cultura de Língua Inglesa	FL	Inglês 4		4		64	NE	OPT
Literatura Infantil e Juvenil de Língua Inglesa	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OPT
Tecnologias e Ensino de Línguas Estrangeiras	FL	NÃO HÁ		4		64	NE	OPT
Tradução – Inglês	FL	Inglês 4			4	64	NE	OPT
Literaturas Africanas em Língua Portuguesa	FL	Introdução aos Estudos Literários		4		64	NE	OPT
Francês 1	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OPT
Francês 2	FL	Francês 1			4	64	NE	OPT
Francês 3	FL	Francês 2			4	64	NE	OPT
Francês 4	FL	Francês 3			4	64	NE	OPT
Prática Escrita de Francês	FL	Francês 2			4	64	NE	OPT
Prática Oral 1 de Francês	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OPT
Prática Oral 2 de Francês	FL	Prática Oral 1 de Francês			4	64	NE	OPT
Espanhol 1	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OPT
Espanhol 2	FL	Espanhol 1			4	64	NE	OPT

Espanhol 3	FL	Espanhol 2			4	64	NE	OPT
Espanhol 4	FL	Espanhol 3			4	64	NE	OPT
Prática Oral 1 de Espanhol	FL	NÃO HÁ			4	64	NE	OPT
Prática Oral 2 de Espanhol	FL	Prática Oral 1 de Espanhol			4	64	NE	OPT
Prática Escrita de Espanhol	FL	Espanhol 2			4	64	NE	OPT

LEGENDA:

FL: FACULDADE DE LETRAS

NC: NÚCLEO COMUM

NE: NÚCLEO ESPECÍFICO

OBR: DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA

OPT: DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA

CHS: CARGA HORÁRIA SEMANAL

CHTS: CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEMESTRE

5.2 Quadro com Carga Horária

É a seguinte a distribuição da carga horária do curso:

CARGA HORÁRIA	
NÚCLEO COMUM (NC)	384
NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO (NE-OBR)	1.872
NÚCLEO ESPECÍFICO OPTATIVO (NE-OPT)	128
NÚCLEO LIVRE (NL)	128
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)	400
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
TOTAL	3.112

5.3 Sugestão de Fluxo Curricular para o Curso de Letras: Inglês

(CHS= Carga horária semanal; THS= Total de horas por semestre)

1º Semestre	CHS	THS	2º Semestre	CHS	THS
Introdução aos Estudos Literários	4	64	Teoria e Crítica Literária	4	64
Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	Introdução à Linguística Descritiva	4	64
Leitura e Produção Textual	4	64	Introdução à Linguística da Enunciação	4	64
Inglês 1	4	64	Inglês 2	4	64
Prática Oral 1 de Inglês	4	64	Prática Oral 2 de Inglês	4	64
TOTAL DE HORAS SEMANAIS	20		TOTAL DE HORAS SEMANAIS	20	

TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		320	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		320
Prática como Componente Curricular (100h)					
3º Semestre	CHS	THS	4º Semestre	CHS	THS
Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4	64	Linguística Aplicada – Línguas Estrangeiras	4	64
Psicologia da Educação	4	64	Psicologia da Educação II	4	64
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	4	64	Políticas Educacionais no Brasil	4	64
Inglês 3	4	64	Inglês 4	4	64
Prática Escrita de Inglês	4	64	Disciplina de Núcleo Livre	4	64
TOTAL DE HORAS SEMANAIS	20		TOTAL DE HORAS SEMANAIS	20	
TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		320	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		320
Prática como Componente Curricular (100h)					
5º Semestre	CHS	THS	6º Semestre	CHS	THS
Inglês 5	4	64	Inglês 6	4	64
Estágio 1 – Inglês	6	96	Estágio 2 – Inglês	6	96
Literaturas de Língua Inglesa 1	4	64	Literaturas de Língua Inglesa 2	4	64
Disciplina de Núcleo Livre	4	64	Metodologia do Trabalho Científico – Línguas Estrangeiras	4	64
TOTAL DE HORAS SEMANAIS	18		TOTAL DE HORAS SEMANAIS	18	
TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		288	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		288
Prática como Componente Curricular (100h)					
7º Semestre	CHS	THS	8º Semestre	CHS	THS
Inglês 7	4	64	Inglês 8	4	64
Estágio 3 – Inglês	6	96	Estágio 4 – Inglês	7	112
Literaturas de Língua Inglesa 3	4	64	Literaturas de Língua Inglesa 4	4	64
Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Inglês	2	32	Trabalho de Conclusão de Curso 2 – Inglês	2	32
Disciplina Optativa	4	64	Disciplina Optativa	4	64
TOTAL DE HORAS SEMANAIS	20		TOTAL DE HORAS SEMANAIS	21	
TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		320	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS		336

Núcleo Comum: 384 horas-aula (15,28%)

Núcleo Específico Obrigatório: 1.872 horas-aula (74,52%)

Núcleo Específico Optativo: 128 horas-aula (5,10%)

Núcleo Livre: 128 horas-aula (5,10%)

Total de horas-aula: 2.512 horas-aula

Prática como Componente Curricular: 400 horas

Atividades Complementares: 200 horas

Total de horas do curso: 3.112 horas

ANEXO C

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS E INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CATALÃO**



**Matriz curricular do Curso de licenciatura em Letras Português e Inglês –
Campus Catalão da UFG:**

DISCIPLINA	UNIDADE RESPONSÁVEL	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHTS	NÚCLEO	NATUREZA
Introdução aos Estudos da Linguagem	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NC	OBR
Fonética	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NC	OBR
Morfologia	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NC	OBR
Sintaxe	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NC	OBR
Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NC	OBR
Leitura e Produção Textual	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NC	OBR
Introdução aos Estudos Literários	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NC	OBR
Teoria dos Gêneros Literários	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NC	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 1	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 2	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 1	4	64	NE	OBR

Latim	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OBR
Tópicos de Literatura Portuguesa (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OBR
Psicologia da Educação 1	Departamento de Educação	50 % do Núcleo Comum	4	64	NE	OBR
Psicologia da Educação 2	Departamento de Educação	Psicologia da Educação 1	4	64	NE	OBR
Prática de Leitura	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Prática de Escrita	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira 1 (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OBR
Estágio 1 – Inglês (DP)	Departamento de Letras	50% do NC e 30% do NE	4	64	NE	OBR
Literatura Brasileira 2 (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OBR
Estágio- Literatura (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários e Estágio 1 - Inglês	6	96	NE	OBR
Estágio- Português (DP)	Departamento de Letras	Estágio – Literatura e Introdução aos Estudos da linguagem	8	128	NE	OBR
Políticas Educacionais no Brasil	Departamento de Educação	50 % do Núcleo Comum	4	64	NE	OBR
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	Departamento de Educação	50 % do Núcleo Comum	4	64	NE	OBR
Estágio 2 – Inglês (DP)	Departamento de Letras	Estágio- Português	7	112	NE	OBR
Introdução à Metodologia de Pesquisa	Departamento de Letras	Leitura e Produção Textual e Estágio 1	2	32	NE	OBR
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Departamento de Letras	Introdução à Metodologia de pesquisa	4	64	NE	OBR
Sociolinguística (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OBR

Língua Estrangeira - Inglês 3	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 1	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 4	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 1	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 5	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 3	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 6	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 3	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 7	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 5	4	64	NE	OBR
Língua Estrangeira - Inglês 8	Departamento de Letras	Língua Estrangeira - Inglês 5	4	64	NE	OBR
Literatura Norte-Americana	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários e Inglês 2	4	64	NE	OBR
Literatura Inglesa	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários e Inglês 2	4	64	NE	OBR
Linguística Aplicada	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OBR
Estudos de Literatura Comparada	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira 3 (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura Infantil e Juvenil 1 (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Análise do Discurso (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Produção do Texto Acadêmico	Departamento de Letras	Leitura e Produção Textual	4	64	NE	OPT
Sintaxe do Português (DP)	Departamento de Letras	Sintaxe	4	64	NE	OPT
Estudos do Léxico	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT

Teorias Linguísticas	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Psicolinguística (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Linguística da Enunciação	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Linguística Textual	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Tópicos em Análise do Discurso	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Fonologia do Português (DP)	Departamento de Letras	Fonética	4	64	NE	OPT
Morfologia do Português (DP)	Departamento de Letras	Morfologia	4	64	NE	OPT
Tópicos em Fonologia do Português	Departamento de Letras	Fonética	4	64	NE	OPT
Tópicos em Fonética	Departamento de Letras	Fonética	4	64	NE	OPT
Semântica	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Pragmática	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Teorias da Leitura (DP)	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Estudos Sobre Letramento (DP)	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Latim 2	Departamento de Letras	Latim	4	64	NE	OPT
Linguística Românica	Departamento de Letras	Latim	4	64	NE	OPT
Estudos Diacrônicos do Português	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Linguística Antropológica (DP)	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT

Linguística Histórica 1	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Linguística Histórica 2	Departamento de Letras	Linguística Histórica 1	4	64	NE	OPT
Filologia Portuguesa	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Tópicos de História Literária (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Teoria da Literatura	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Teoria do Poema (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Teoria da Narrativa (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Teoria do Teatro (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Crítica Literária	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura Ocidental	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literatura Infantil e Juvenil 2 (DP)	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Cultura Portuguesa	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Cultura Brasileira	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literatura e Outros Códigos Estéticos (DP)	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literaturas em Língua Portuguesa (DP)	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Culturas de Língua Inglesa	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Prática Escrita de Inglês	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Prática Oral de Inglês	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT

Tradução em Inglês	Departamento de Letras	Inglês 1	4	64	NE	OPT
Tópicos em Sociolinguística	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos da Linguagem	4	64	NE	OPT
Morfossintaxe do Português	Departamento de Letras	Morfologia e Sintaxe	4	64	NE	OPT
Linguística Textual – Coesão e Coerência	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literatura em Goiás 1	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Literatura em Goiás 2	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Estudo do Conto Contemporâneo	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Estudo do Romance Contemporâneo	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura e Erotismo	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Poética Portuguesa Contemporânea	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Ficção Portuguesa Contemporânea	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura e Mito 1	Departamento de Letras	Introdução aos Estudos Literários	4	64	NE	OPT
Literatura e Mito 2	Departamento de Letras	Literatura e Mito 1	4	64	NE	OPT
História e Cultura Norte-Americana e Britânica	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Tópicos de Poesia Brasileira Contemporânea	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT
Inglês Instrumental	Departamento de Letras	NÃO HÁ	4	64	NE	OPT

LEGENDA:

NC: NÚCLEO COMUM
 NE: NÚCLEO ESPECÍFICO
 OBR: DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA
 OPT: DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA
 CHS: CARGA HORÁRIA SEMANAL
 CHTS: CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEMESTRE
 (DP): DISCIPLINAS DE DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Quadro com carga horária

Núcleo Comum	512
Núcleo Específico Obrigatório	1776
Núcleo Específico Optativo	192
Núcleo Livre	128
Atividades Complementares	200
TOTAL	2808

Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Pt_En_-_Matriz_Curricular_e_Elenco_de_Disciplina.pdf

ANEXO D

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JATAÍ**

80

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS
HABILITAÇÃO: LICENCIATURA EM INGLÊS**

Disciplina	Unidade Responsável	Pré-requisito	Unidade Responsável	CHS	CHTS	NÚCLEO	NATUREZA
Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NC	OBR
Fonética e Fonologia	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64	NC	OBR
Morfologia	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64	NC	OBR
Sintaxe	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64	NC	OBR
Latim	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NC	OBR
Leitura e produção textual	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NC	OBR
Introd. aos Estudos Literários	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NC	OBR
Tópicos de História da Literatura	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NC	OBR
Língua Estrangeira 1 Inglês	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT OBR
Língua Estrangeira 2 Inglês	FL	Língua Estrangeira 1 Inglês	FL	4	64	NE	OPT OBR
Língua Estrangeira 3 Inglês	FL	Língua Estrangeira 2 Inglês	FL	4	64	NE	OPT OBR
Língua Estrangeira 4 Inglês	FL	Língua Estrangeira 3 Inglês	FL	4	64	NE	OPT OBR
Inglês 5 (DP)	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês	FL	4	64	NE	OBR
Inglês 6 (DP)	FL	Inglês 5	FL	4	64	NE	OBR
Inglês 7 (DP)	FL	Inglês 6	FL	4	64	NE	OBR
Inglês 8 (DP)	FL	Inglês 7	FL	4	64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 1	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 2	FL	Língua Estrangeira 4	FL	4	64	NE	OBR

		Inglês e Introdução aos Est. Literários					
Literaturas de Língua Inglesa 3	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OBR
Literaturas de Língua Inglesa 4	FL	Inglês 4 e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OBR
Estágio 1 Inglês	FL	75 % do NC, 30% do NE e Língua Estrangeira 4 Inglês.	FL	6	96	NE	OBR
Estágio 2 Inglês	FL	Estágio 1 Inglês	FL	6	96	NE	OBR
Estágio 3 Inglês	FL	Estágio 2 Inglês	FL	6	96	NE	OBR
Estágio 4 Inglês	FL	Estágio 3 Inglês	FL	7	112	NE	OBR
Psicologia da Educação 1	FL	75% do NC	FL	4	64	NE	OBR
Psicologia da Educação 2	FL	Psicologia da Educação 1	FL	4	64	NE	OBR
Políticas Educacionais no Brasil	FL	75% do NC	FL	4	64	NE	OBR
Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação	FL	75% do NC	FL	4	64	NE	OBR
Prática oral de Inglês	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT
Prática oral de Inglês 2	FL	Prática oral de Inglês	FL	4	64	NE	OPT
Prática escrita de Inglês	FL	Língua Estrangeira 2 Inglês	FL	4	64	NE	OPT
Culturas de Língua Inglesa (DP)	FL	Língua Estrangeira 3 Inglês	FL	4	64	NE	OPT
Tradução Inglês (DP)	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês	FL	4	64	NE	OPT
Poesia Como Contestação em Língua Inglesa: A Voz das Minorias	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Outras Literaturas Anglófonas: Identidades e Representações	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT

Literatura Infantil-Juvenil da Língua Inglesa (DP)	FL	Língua Estrangeira 4 Inglês e Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Infantil e Juvenil 1 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Infantil e Juvenil 2 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Teoria da Literatura (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Estudos comparados de literatura ocidental	FL	Tópicos de História da Literatura	FL	4	64	NE	OPT
Crítica Literária	FL	Tópicos de História da Literatura	FL	4	64	NE	OPT
Crítica Literária 2	FL	Crítica Literária	FL	4	64	NE	OPT
Teoria do Teatro	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Teoria da Narrativa	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Teoria do Poema	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Produção do Texto Acadêmico	FL	NÃO HÁ	FL	4	64	NE	OPT
Latim 2	FL	Latim	FL	4	64	NE	OPT
Sociolinguística (DP)	FL	Fonética e Fonologia	FL	4	64	NE	OPT
Psicolinguística (DP)	FL	Sintaxe	FL	4	64	NE	OPT
Linguística Românica (DP)	FL	Morfologia	FL	4	64	NE	OPT /
Estudos diacrônicos do português	FL	Morfologia	FL	4	64	NE	OPT /
Semântica (DP)	FL	Sintaxe	FL	4	64	NE	OPT
Pragmática (DP)	FL	Sintaxe	FL	4	64	NE	OPT
Linguística antropológica (DP)	FL	NÃO HÁ	FL	4	64	NE	OPT
Estudos do Léxico (DP)	FL	NÃO HÁ	FL	4	64	NE	OPT
Análise do discurso (DP)	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64	NE	OPT
Estudos sobre Letramento(DP)	FL	NÃO HÁ	FL	4	64	NE	OPT

Fonologia do Português (DP)	FL	Fonética e Fonologia	FL	4	64	NE	OPT
Morfologia do Português (DP)	FL	Morfologia	FL	4	64	NE	OPT
Sintaxe do Português (DP)	FL	Sintaxe	FL	4	64	NE	OPT
Texto e Discurso (DP)	FL	Introdução aos Estudos da Linguagem	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira 1 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira 2 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira 3 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Brasileira Contemporânea	FL	Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Portuguesa 1 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Portuguesa 2 (DP)	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Portuguesa Contemporânea	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literaturas em Língua Portuguesa	FL	Introdução aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 1 Espanhol	FL	NÃO HÁ	—	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 2 Espanhol	FL	Língua Estrangeira 1 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 3 Espanhol	FL	Língua Estrangeira 2 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 4 Espanhol	FL	Língua Estrangeira 3 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Espanhol 5 (DP)	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Espanhol 6 (DP)	FL	Espanhol 5	FL	4	64	NE	OPT
Espanhol 7 (DP)	FL	Espanhol 6	FL	4	64	NE	OPT
Espanhol 8 (DP)	FL	Espanhol 7	FL	4	64	NE	OPT
Literaturas de Língua Espanhola 1	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol e Introd. aos Est.	FL	4	64	NE	OPT

		Literários					
Literaturas de Língua Espanhola 2	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol e Introd. aos Est. Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literaturas de Língua Espanhola 3	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol e Introd. aos Est. Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literaturas de Língua Espanhola 4	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol e Introd. aos Est. Literários	FL	4	64	NE	OPT
Prática oral de Espanhol (DP)	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT
Prática oral de Espanhol 2	FL	Prática oral de Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Prática escrita de Espanhol	FL	Língua Estrangeira 2 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Culturas de Língua Espanhola (DP)	FL	Língua Estrangeira 3 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Tradução Espanhol	FL	Língua Estrangeira 4 Espanhol	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 1 Francês	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 2 Francês	FL	Língua Estrangeira 1 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 3 Francês	FL	Língua Estrangeira 2 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 4 Francês	FL	Língua Estrangeira 3 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Francês 5 (DP)	FL	Língua Estrangeira 4 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Francês 6 (DP)	FL	Francês 5	FL	4	64	NE	OPT
Francês 7 (DP)	FL	Francês 6	FL	4	64	NE	OPT
Francês 8 (DP)	FL	Francês 7	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Francesa 1	FL	Língua Estrangeira 4 Francês e Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Francesa 2	FL	Língua Estrangeira 4 Francês e Introd.	FL	4	64	NE	OPT

85

		aos Estudos Literários					
Literatura Francesa 3	FL	Língua Estrangeira 4 Francês e Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Literatura Francesa 4	FL	Língua Estrangeira 4 Francês e Introd. aos Estudos Literários	FL	4	64	NE	OPT
Prática oral de Francês	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT
Prática oral de Francês 2	FL	Prática oral de Francês	FL	4	64	NE	OPT
Prática escrita de Francês	FL	Língua Estrangeira 2 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Culturas Francófonas (DP)	FL	Língua Estrangeira 3 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Tradução Francês	FL	Língua Estrangeira 4 Francês	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 1 Italiano	FL	NÃO HÁ	--	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 2 Italiano	FL	Língua Estrangeira 1 Italiano	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 3 Italiano	FL	Língua Estrangeira 2 Italiano	FL	4	64	NE	OPT
Língua Estrangeira 4 Italiano	FL	Língua Estrangeira 3 Italiano	FL	4	64	NE	OPT
Prática Oral de Italiano	FL	NÃO HÁ	FL	4	64	NE	OPT

CARGA HORÁRIA	
NÚCLEO COMUM	512
NÚCLEO ESPECÍFICO	1.680
NÚCLEO LIVRE	256
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	400
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
TOTAL	3.048

LEGENDA:
NC: NÚCLEO COMUM

NE: NÚCLEO ESPECÍFICO
OBR: DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA
OPT: DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA
CHS: CARGA HORÁRIA SEMANAL
CHTS: CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEMESTRE
(DP): DISCIPLINAS DE DIMENSÃO PEDAGÓGICA

IMPORTANTE: Dentre as disciplinas optativas do NE, o aluno deverá cursar obrigatoriamente quatro (4) semestres de uma mesma língua estrangeira.

Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/702/o/Letras_Ingles_matriz_curricular_2007.pdf

ANEXO E

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS DO CENTRO
UNIVERSITÁRIO ALFREDO NASSER**

Períodos	Disciplinas	Créditos	Estágio	Teoria	Prática	Totais
1º	Metodologia Científica	3	-	60	-	60
	Fundam. Filos. e Sociol. da Educação	3	-	60	-	60
	Língua Portuguesa	3	-	60	-	60
	Psicologia da Educação	4	-	60	20	80
	Políticas Educacionais	3	-	60	-	60
Somatórias		16	-	300	20	320
2º	LIBRAS	5	-	60	40	100
	Didática Geral	4	-	60	20	80
	Cidadania	3	-	60	-	60
	Tecnologias da Comunicação na Educação	5	-	60	40	100
	Empreendedorismo	3	-	60	-	60
Somatórias		20	-	300	100	400
3º	Língua Portuguesa I	4	-	60	20	80
	Língua Inglesa I	4	-	60	20	80
	Literatura Infanto-Juvenil e Teoria Literária	3	-	60	-	60
	Linguística e Didática Aplicada	4	-	60	20	80
	Literatura Luso-Brasileira	3	-	60	-	60
Somatórias		18	-	300	60	360
4º	Língua Portuguesa II	5	-	60	40	100
	Língua Inglesa II	5	-	60	40	100
	Literatura Portuguesa	3	-	60	-	60
	Literatura Brasileira I	5	-	60	40	100
	Estágio Supervisionado	8	160	-	-	160
Somatórias		26	160	240	120	520
5º	Língua Portuguesa III	4	-	60	20	80
	Língua Inglesa III	4	-	60	20	80
	Literatura Brasileira II	4	-	60	20	80
	Literatura de Língua Inglesa	3	-	60	-	60
	Estágio Supervisionado II	8	160	-	-	160
Somatórias		23	160	240	60	460

6º	Língua Portuguesa IV	4	-	60	20	80
	Língua Inglesa e Literatura	4	-	60	20	80
	Literatura Brasileira III	4	-	60	20	80
	Estágio Supervisionado III	7	140	-	-	140
	Eletiva*	4	-	60	20	80
	TCC	5	-	100	-	100
Somatórias		28	140	340	80	560
Subtotais			460	1720	440	2620
Atividades Complementares						200
Total de Créditos		131				
Total de Horas						2820
*Disciplinas Eletivas			Créditos	Teoria	Prática	Totais
I- Edição e Revisão de Texto			04	60	20	80
II- Linguística Aplicada			04	60	20	80

ANEXO F

**PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DO
CAMPUS INHUMAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Reitoria - CEAR
Centro de Ensino
e Aprendizagem
em Rede



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PLANO DE ENSINO

Curso:	Letras
UEG/Câmpus	Inhumas
Nome da Disciplina:	Ensino de Língua Inglesa para crianças
Natureza:	Núcleo Livre
Carga Horária:	60 hrs / 100% EaD
Professor(a):	Giuliana Castro Brossi

Ementa

Ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças; reflexões teóricas e práticas pedagógicas; formação de professores/as crítico/a-reflexivos/as; uso de histórias infantis e jogos na interação; a transdisciplinaridade no ensino de língua inglesa para crianças.

Objetivos

Conhecer o processo teórico metodológico do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Procedimentos Didáticos

O projeto será desenvolvido por meio de leituras, discussões, estudos e seminários envolvendo teóricos que abordam o tema do ensino de língua inglesa para crianças. As abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira serão apresentadas, discutidas e aplicadas em estudos de caso. Serão elaborados planejamentos colaborativos por meio de chat, fórum e e-mail. As aulas planejadas serão ministradas e gravadas para publicação em aplicativos e redes sociais, e no Observatório de Ideias da UEG/ Inhumas, para posteriores reflexões a respeito da eficiência do planejamento e das ações.

Métodos e Técnicas Didáticas Interativas:

Discussão;
Estudo em Grupo;
Painel;
Entrevista;
Fórum;
Apresentação de Soluções;
Dramatização.

Métodos e Técnicas Didáticas Individuais:

Leitura Dirigida;
Solução de Problemas;
Estudos de Caso;
Pesquisa;
Estudo/Tarefa Dirigida;
Aulas práticas de oficina.

Referência(s) Básica(s)

- PESSOA, R. R.; BORELLI, J.D.V.P. Apresentação. In: _____ (Org.). Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p. 9-13.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Reflexões e Propostas Sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012. Coleção: Educação & Linguagem – vol. 1.
- SEGANFREDO, L. I.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos metodológicos desejados. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2), p. 333 – 351, Jul. / Dez. 2009.
- TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. 2005. 358 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina.
- _____. O uso de histórias infantis no ensino de Inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Acta Scientiarum – Language and Culture, v. 3, n. 1, p. 19-27, 2008.
- _____. Sensibilização à compreensão e à produção de textos escritos no ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. (no prelo)
- _____; CRISTOVÃO, V.L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de Inglês para crianças. Calidoscópio, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.

Referência(s) Complementar(es)

Outras Referências

Critérios de Avaliação para a Disciplina

Os critérios de avaliação observarão o disposto no Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás, nas resoluções dos colegiados acadêmico e universitários, bem como nos quesitos específicos a esse componente curricular a seguir relacionados:



- 1 adequação da forma e do conteúdo dos textos de resposta do estudante (norma culta da língua portuguesa e da ABNT);
- 2 assiduidade e pontualidade;
- 3 capacidade de autonomia;
- 4 capacidades de argumentação, problematização e síntese;
- 5 criatividade, originalidade e adequação das citações diretas ou indiretas às normas da ABNT;
 - 5.1 atribuir-se-á nota zero, a resposta que for diagnosticada como plágio.
- 6 cumprimento das tarefas;
- 7 empenho na aprendizagem;
- 8 interação e participação nas tarefas;
- 9 precisão conceitual e/ou número de acertos.

ANEXO G

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As práticas colaborativas e as crenças na construção da identidade de professores de inglês para crianças na escola pública

Pesquisador: MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16002619.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.464.085

Apresentação do Projeto:

O protocolo refere-se a uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as práticas colaborativas e as crenças na formação do professor e na construção da sua identidade como docente, tendo em vista o processo de (não)formação acadêmica.

Objetivos Secundários:

- Descrever as crenças dos professores em relação ao ensino de inglês para crianças em processo de alfabetização;
- Documentar os efeitos das práticas colaborativas para a melhoria na atuação docente de professores de inglês para crianças;
- Observar as percepções dos profissionais em relação à formação e a atuação docente como, também, das práticas colaborativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente afirma que a pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, tais como

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.464.085

desconforto e/ou constrangimento durante as sessões colaborativas, uma vez que que estarão em interação com outros professores. Diante disso, ele oferece aos participantes as garantias necessárias para lidar com tais riscos.

Entre os benefícios previstos decorrentes da pesquisa, o proponente inclui a oportunidade de vivenciar momentos de colaboração com outros professores, bem como de refletir sobre seu processo de formação acadêmica e sua atuação em sala de aula de inglês para crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta se configura como um estudo de caso sobre crenças e práticas colaborativas de docentes, do qual participarão seis professores de língua inglesa atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Os instrumentos que serão utilizados para a geração dos dados consistem em: um questionário inicial (a fim de obter informações pessoais dos participantes, e também sobre sua formação e atuação profissional); observação de aulas dos participantes; entrevistas que serão realizadas após as observações de aulas; sessões colaborativas e, por fim, a escritura de narrativas pelos participantes. A coleta de dados estava prevista inicialmente para acontecer de 20/08 a 31/12/2019, mas na segunda versão do protocolo foi alterada para 20/09/2019 a 31/01/2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na primeira versão do protocolo foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Informações Básicas do Projeto
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Projeto Detalhado (contendo as questões do formulário e das entrevistas)
- TCLE
- Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Na segunda versão, foram incluídos os seguintes documentos:

Informações Básicas do Projeto revisadas

TCLE revisado

Justificativa sobre a ausência dos termos de anuência das escolas

Em geral, os documentos apresentados atendem às exigências do CEP, e as versões revisadas do TCLE e das Informações Básicas do Projeto solucionaram a maioria das pendências elencadas no parecer anterior. Entretanto, continuam faltando os termos de anuência das escolas onde a

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.464.085

pesquisa será realizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Antes do início da coleta de dados, o proponente deverá obter os termos de anuência dos responsáveis pelas escolas onde a pesquisa será realizada. Apesar da justificativa apresentada para não os ter solicitado até o momento, tais anuências são necessárias. Trata-se de caso semelhante ao de pesquisas realizadas em escolas estaduais, nas quais não basta apenas a anuência da Secretaria Estadual de Educação, devendo-se conseguir também as anuências dos diretores das escolas. Portanto, o pesquisador deverá obter as anuências dos responsáveis pelas escolas e depois colocá-las na Plataforma Brasil, na forma de notificação.

Sendo atendida essa exigência, considero que não haverá impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1381415.pdf	18/07/2019 10:59:30		Aceito
Outros	justificativa_termos_anuencia.docx	18/07/2019 10:58:45	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	18/07/2019 10:57:27	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	19/06/2019 14:28:24	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	19/06/2019 14:28:06	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.464.085

Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	19/06/2019 14:27:51	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/06/2019 14:27:11	MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 22 de Julho de 2019

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO H

PLANO DE AULA INDIVIDUAL DO PROFESSOR JAMES

TURMA E (Atividade 1 – 08/08/2019)

<p>Habilidades estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (GO-EF05LI08) Ler e interpretar textos diversos para desenvolver criticidade e autonomia leitora, estabelecendo relações com sua realidade.
<p>Conhecimentos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição do léxico sobre escola, espaços físicos das cidades e pontos turísticos em diversas cidades.
<p>Conteúdos/Objetos do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão do conteúdo: Personal Pronouns.
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de vocabulário: “Greetings and Farewells” (conteúdo estudado no semestre anterior) • Apresentar os “Personal Pronouns” com exemplos (no quadro): • Trabalhar a habilidade de oralidade com alunos: Lerei, em voz alta, cada um dos Personal Pronouns e pedirei que a turma repita cada um; • Exercícios “fill in the gaps”: os alunos terão que completar as frases com os pronomes pessoais que correspondem a cada frase, bem como exercícios que revisam vocabulário usado no cotidiano (Greetings and Farewells).
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação: exercício de repetição oral; • Atividade a ser realizada no caderno.

ATIVIDADE

- | |
|--|
| <p>1) Supply the names by personal pronouns: (Substitua os nomes por pronomes pessoais):</p> |
|--|

a) George is a happy boy.

() He () We () It

b) Margareth is my best teacher.

() He () She () They

c) Ana and Charlie are friends.

() They () She () He

d) My dog is a smart animal.

() It () He () I

2) Match the columns: (Relacione as colunas):

a) Estou bem, obrigado!

() Hello, what is your name?

b) Como vai você?

() What is your favorite color?

c) Olá, qual é o seu nome?

() I am fine, thank you!

d) Posso ir ao banheiro?

() How are you?

e) Qual é a sua cor favorita?

() May I go to the bathroom?

3) Complete the dialogue with the words and sentences below: (Complete o diálogo com as palavras e frases abaixo):

What is your name? – meet – you – volleyball – Good bye

ANA: Hi, how are _____?

MARCOS: Hi, I am fine, and you?

ANA: I am fine too.

MARCOS: _____?

ANA: My name is Ana Almeida, nice to meet you.

MARCOS: Nice to _____ you too, Ana.

ANA: Where are you going at?

MARCOS: I am going to play _____.

ANA: Ok, bye bye Marcos.

MARCOS: _____, Ana.

ANEXO I

PLANO DE AULA INDIVIDUAL DA PROFESSORA TEACHER Z

Aula 4 Assunto: *Brown bear, brown bear, what do you see?*

Interação: Ss – T, T – Ss, Ss – Ss

Materiais: Blackboard, *animals flashcards*, *audio*, students' notebooks

Avaliação: Processual; participação nas etapas propostas; produção individual

Gênero textual: literário/ história infantil

Conversando com outras disciplinas: Língua Portuguesa; Ciências (animais)

Conectando o tópico aos nossos contextos locais: (evento inesperado em sala de aula, com dado trazido por um aluno sobre o derramamento de óleo no litoral do Brasil)

Passos:

Warmer – Mostre os *flashcards* com todos os animais que fazem parte da história e faça um *Gessing game* para que eles descubram os nomes dos animais. Não mostre o *flashcard* e dê dicas em inglês (fazendo gestos e escrevendo no quadro se for preciso) até que eles adivinhem. Por exemplo: *I can fly. My name starts with letter B. I have a beak.* (Tente fazer com todos os animais)

Introduzindo o assunto – Mostre novamente os *flashcards* com os animais que fazem parte da história. Questione: *What color is this? What animal is this?*

Aprofundando as reflexões – Coloque o áudio completo do livro *Brown bear, brown bear, what do you see?* Peça para que prestem atenção às palavras conhecidas, e que fiquem atentos a uma pergunta repetida ao longo de todo áudio. Depois de explorar bem o áudio, entregue o *worksheet* que contenha a história. Explore o material, escreva as dúvidas no quadro, foque na question word *What*, e na pergunta que introduz todas as frases do livro: *Brown bear, brown bear, what do you see?*

Fazendo nossos registros – Solicite que inventem, em seus cadernos, novos personagens e cores para a história, para que outras possibilidades sejam abordadas. Por exemplo, ao invés de *Brown bear*, o aluno pode criar um *Pink bear*. Peça à turma que criem novos personagens e que façam também as ilustrações.

ANEXO J

PLANO DE AULA INDIVIDUAL DA PROFESSORA ALEXA

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARÍLIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS

PROFESSOR(A): _____ DISCIPLINA: InglêsDe 08/10/2019 a 14/10/2019Plano de aula: Ciclo 2 Agrupamento 91Es

→ Conteúdos programáticos:

Wh-question form
Verb to can/can't - abilities/possibilities
Weather vocabulary (adjectives)
Colours (British) ~~color~~ Color (Am)
Vocabulary about clothes

→ Objetivos:

Compreender perguntas sobre o clima
Indicar como está o clima usando verbo to be e adjetivos
Relacionar o clima com os verbos to can para indicar quais roupas posso usar
Relacionar as cores com vocabulário do clima
Interpretar cruzadinha usando legenda

Estratégias de ensino

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Leitura, escrita e interpretação | <input type="checkbox"/> Dramatização/Contação de histórias |
| <input type="checkbox"/> Trabalho/ Pesquisa individual | <input type="checkbox"/> Palestra e entrevistas |
| <input type="checkbox"/> Trabalho/ Pesquisa em grupos | <input type="checkbox"/> Discussão, debate, anotações e reflexões |
| <input type="checkbox"/> Seminário | <input type="checkbox"/> Workshop ou oficinas |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aula expositiva dialogada | <input type="checkbox"/> Exposição e visita de campo |
| <input type="checkbox"/> Estudo dirigido/Produção de texto | <input type="checkbox"/> Jogos, brincadeiras, dinâmicas |
| <input type="checkbox"/> Outros: | |

Plano de aula: Ciclo 2 turma: D/E.

Dia: 20-11.

Aula 1

Conteúdos

Verbo to can/may.

Adjetivos que indicam feelings terminados em ed.

Verbo to borrow (Pegar emprestado)

Verbo to lend (Emprestar)

Verbos to Give/Take/Receive.

Objetivos

* Descrever sentimentos, emoções e estados usando verbo to be e adjetivos.

* Identificar adjetivos terminados em ed.

* Diferenciar o uso dos verbos lend/give

* Usar o verbo to can/may para fazer um pedido.

Estratégias de Ensino

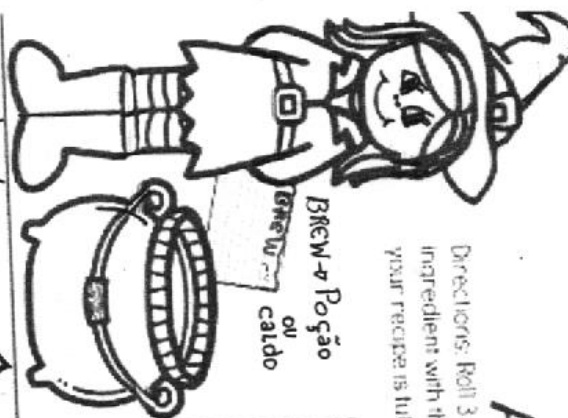
Redução de atividade em folha xerocada.
Aula expositiva.

ANEXO K

TAREFAS INDIVIDUAIS DA PROFESSORA ALEXA

A Witch's Brew

Directions: Roll 3 dice. Add them together. Find the ingredient with that number, and add it to the recipe. When your recipe is full, color the ingredients in your recipe.



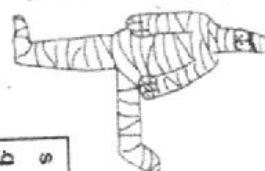
Brew-Poção
ou
caldo

My Brew Recipe

Ingredients:



Halloween Word Search

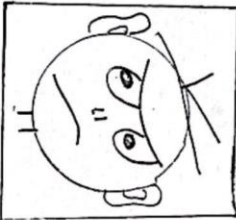
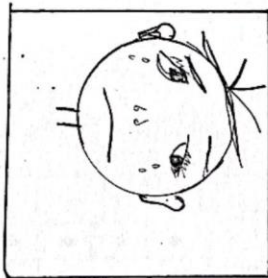
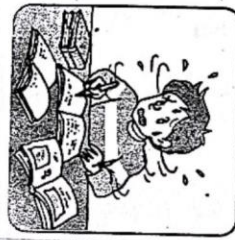


s i g e w b a t j s o x
 a k k h u d l o y b c g v
 a b e a k t t p a r t y
 e t o l u o r c j e m p
 d o l o e n c e h a o q
 m m c g h t t a a m n y
 g b m o e z o e t t s g
 f f u b f t t n d t t h
 b t m l g f f m k w e o
 o f m i d j i x o b r s
 s u y n j o c n p o b t
 s p o o k y k j v y n b

coffin	party	trick	treat	ghost
moon	boo	bat	cat	witch
mummy	haunted	scream	tomb	spook
goblin	monster	skeleton		

Write the words to match the pictures.

tired - nice - busy - popular - sick
sad - angry - happy -

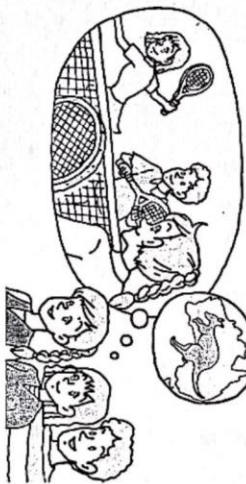


1)

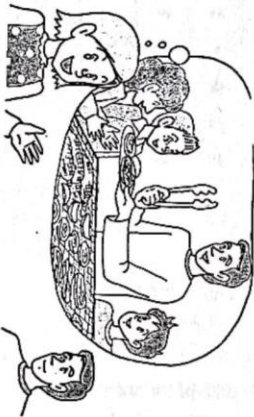
Complete the sentences to match the pictures



I am _____ today.



Tennis is a _____ sport in Australia




My father is _____ to everyone.

ANEXO L


TAREFAS INDIVIDUAIS DA PROFESSORA KAREN

NAME: _____
TEACHER: _____


MERRY CHRISTMAS!




BELL




CANDLE




SANTA CLAUS




SNOWMAN




PRESENT



CHRISTMAS TREE



ANGEL



BALLS

B	S	G	S	R	A	I	N	F	Z	C	I	T	O	A
E	A	W	O	C	A	R	P	J	B	H	C	L	M	P
B	N	S	N	O	W	M	A	N	A	O	A	O	W	R
I	T	I	C	B	N	O	R	M	L	A	N	G	F	E
A	A	S	M	E	Y	E	W	U	L	M	D	A	P	S
N	C	Y	R	L	S	O	Z	P	S	R	L	E	K	E
G	L	H	O	L	W	U	P	R	T	I	E	C	H	N
E	A	I	F	U	A	D	O	E	L	N	T	W	J	T
L	U	N	B	T	R	U	C	K	J	C	O	Q	E	N
C	S	C	H	R	I	S	T	M	A	S	T	R	E	E

Church Bells

By Kelly Roper



Church bells chime on Christmas morn
In celebration that Jesus was born.
We gather together on this joyous day,
With all the faithful to give thanks and pray.

I'm a Little Reindeer

- I'm a little reindeer, ready to fly.
- I'll pull Santa's sleigh up in the sky.
- Christmas is here; we can't be late.
- All the children just cannot wait!



ANEXO M**TAREFAS INDIVIDUAIS DA PROFESSORA TEACHER Z****TIC TAC TOE**

1. My name is 
2. My surname is 
3. My favorite color is brown.
4. My favorite fruit is watermelon.
5. I live with my husband and children.
6. My date of birth is March 8th.
7. My favorite food is “feijoada”.
8. My favorite song is “Is this love”
9. My place of birth is Goiânia.

Student: _____ Group: _____

Why do we celebrate these people?

1. Complete the identity cards with the correct information in the boxes:

Alves da Rocha Sodré "jaboticaba" green Presidente Olegário-MG strogonoff

☐ no pets lies/mistreat people husband Hallelujah acoustic August 16th

First name: _____

Surname: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

Favorite color: _____

Favorite fruit: _____

Favorite food: _____

Favorite song: _____

Lives with: _____

Pets: _____

Dislikes: _____

chicken in sauce Rotina, Roberto Carlos lies Ribeiro green March 13th

Imperatriz-MA dog watermelon husband and children ☐

First name: _____

Surname: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

Favorite color: _____

Favorite fruit: _____

Favorite food: _____

Favorite song: _____

Lives with: _____

Pets: _____

Dislikes: _____

APÊNDICES

APÊNDICE A

PLANO DE AULA ELABORADO PELOS PROFESSORES TEACHER Z E JAMES

Tema: Rotina na pandemia

Período: 3 aulas (Sequência Didática)

Primeira aula

Turma: E (5º ano)

Interação: Ss-T, T-Ss, Family-Ss, Plataforma A VAH - students/family/teacher

Materiais: Imagens, vídeos, textos, áudios e fotos (das tarefas realizadas), tarefas impressas (para aqueles que não têm acesso à Internet).

Gênero Textual: lista

Conversando com outras disciplinas: Língua Portuguesa por meio do gênero trabalhado, acesso à Tecnologia (para os que têm acesso)

Habilidades: Buscar na Matriz Estruturante aquelas que contemplem este plano.

Passos:

Warmer

(Ativando os conhecimentos prévios e vivências)

Mostrar duas imagens com o mesmo personagem, mas em situações diferentes. Exemplo: uma atividade do dia a dia antes da pandemia e outra durante a pandemia (por exemplo, tarefas em momentos de estudo e de lazer). Perceber se os alunos já estão familiarizados com alguma expressão/palavra referente à rotina na Língua Inglesa.

Neste momento, os alunos que estão participando pela plataforma, devem elencar ações deste “antes/depois” (no caderno).

Pensar numa proposta para aqueles que não têm acesso à tecnologia e que estão recebendo as tarefas impressas.

Presentation

(Introduzindo o assunto)

Apresentação de dois vídeos (1 e 2) de uma criança antes da pandemia, e outro com expressões em Inglês voltadas para rotina.

Em uma segunda aula:

- *Warmer: memory game* com expressões da aula passada.

Practice

(Aprofundando as reflexões)

Por meio de um outro vídeo (3) demonstrar a rotina de uma criança durante a pandemia (uma que tenha acesso e outra que não tem acesso a internet)

Production

(Fazendo nossos registros)

Pedir para que o aluno pesquise palavras relacionadas a rotina durante a pandemia (gênero textual: lista)

Instruções: A partir do vídeo 2, você buscará por palavras ou expressões que aparecem no próprio vídeo e, também pesquisar novas palavras que façam parte dessa nossa rotina. Você escreverá em forma de lista.

Observação:

O aluno, que tem acesso ao ambiente virtual, deverá fazer a atividade no caderno e enviar o registro por meio de uma foto.

Aquele que não tem, deverá receber uma atividade impressa que contemple os passos elencados, lembrando que o professor deve estar atento para uma atividade que substitua os vídeos.

APÊNDICE B

PLANO DE AULA ELABORADO PELAS PROFESSORAS KAREN E ALEXA

Objetos de Conhecimento:

Textos referentes a animais, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares.

Habilidades Estruturantes:

(GO-EF01LI07) Identificar e recontar uma história apresentada por meio de recursos multimodais, como TV, vídeos, celulares, jogos *on-line*, e/ou relato do professor sobre animais, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares para desenvolver a criatividade e ampliar as variedades do uso da Língua Inglesa, com o auxílio da materna.

Objetivos:

- Conhecer novo vocabulário sobre *toys*;
- Saber falar sobre seu *toy* favorito.

Materiais e procedimentos:

- gravar um vídeo apresentando seu *toy* favorito.
- atividade *on-line* na plataforma AVAH.
- tarefas impressas para os alunos que não têm acesso à plataforma.

Tema:

Toys

APÊNDICE C

TAREFA ELABORADA PELOS PROFESSORES TEACHER Z E JAMES

Atentar para o número de crianças em sala de aula/ plataforma;

Atentar para a questão da multimodalidade (Vídeo com imagens atrativas, músicas, movimento);

Atentar para a questão intercultural, de onde aquela criança é (“O que a criança come é parecido com o que você come? Como ela se veste? A rotina é parecida com a sua?” entre outros)

Vídeo 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=4qQTpRvM814>

Vídeo 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=zzdz7mDW0eI>

Num primeiro momento, pedir para que os alunos assistam ao vídeo, prestando atenção nas imagens, nas características dos personagens mostrados, especialmente na primeira criança do vídeo 1.

Finalizado o primeiro momento (se a aula for presencial), ouvir as impressões das crianças sobre o vídeo e suas características. (Não esquecer de pensar em outras possibilidades se a aula estiver ocorrendo na plataforma).

Propor o seguinte desafio: Com o lápis na mão, os alunos vão rever o vídeo, tomando nota de palavras ou expressões que eles consigam ouvir/perceber.

(Sugestão: se a aula for remota, pedir aos alunos que enviem áudio com as palavras ou expressões que eles conseguirem ouvir)

Agora passaremos o segundo vídeo, solicitando aos alunos que observem as ações (palavras/expressões) relacionadas à rotina. Pedir, também, para que comparem quais ações acontecem neste vídeo e no vídeo da criança indiana (vídeo 1).

Se a aula for presencial, fazer um *brainstorm* elencando as ações citadas pelos alunos. (Se a aula for remota, pensaremos em outras possibilidades).

APÊNDICE D

TAREFA ELABORA PELAS PROFESSORAS KAREN E ALEXA

Roteiro de Estudo

Hello turminha A!

Good Afternoon!

Hoje, estudaremos o vocabulário de brinquedos. Você irá conhecer também uma garotinha muito especial chamada Sônia.

Listen to the audio – Escute o áudio da historinha.



Sônia is a special girl who loves toys. She loves playing with her toy car. She likes pushing it on the floor. Now She is having fun. What about you? What is your favorite toy?

Sônia é uma garotinha especial que adora brinquedos. Ela ama brincar com o carrinho. Ela gosta de empurrá-lo no chão. Agora, ela está se divertindo.

Agora vamos pensar um pouco sobre a historinha que você leu.

1. Qual é o *toy* favorito da Sônia?



() computer

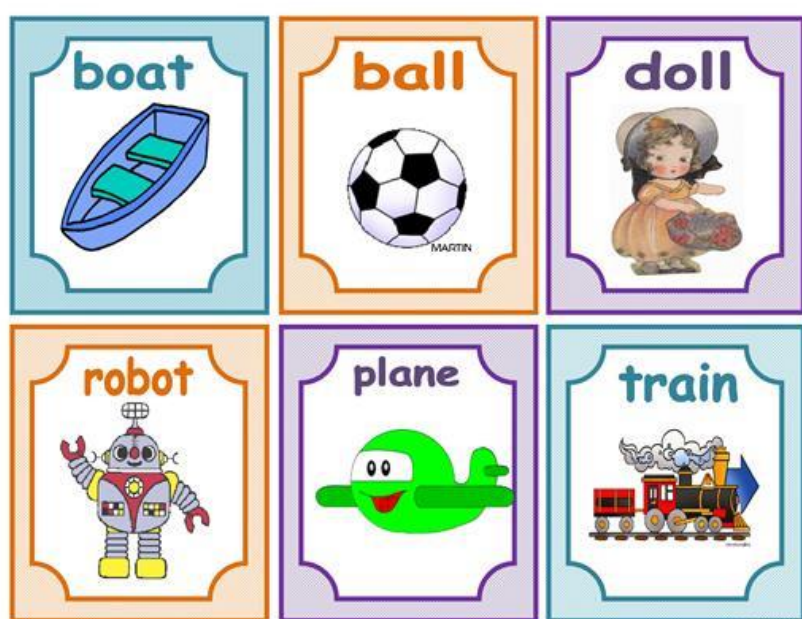


() car

2. Desenhe o seu *favorite toy*.



3. Agora estude o vocabulário de brinquedos.



4. Agora ouça o áudio com o nome dos brinquedos. Depois grave um áudio repetindo o nome dos brinquedos. Quero ouvir você falando em inglês.

APÊNDICE E

NARRATIVA ELABORADA PELOS PROFESSORES TEACHER Z E JAMES

Tendo em vista que a avaliação deve ser considerada ao longo de todo o processo, observaremos desde a etapa *warmer* se os alunos já estão familiarizados com algum vocabulário ou expressões na Língua Inglesa referentes à rotina. De maneira informal, perceber se a turma ou se determinados alunos conseguem se envolver com a atividade, trazendo experiências prévias, e observando como a turma e o professor coconstroem este conhecimento colaborativamente.

Continuar acompanhando o processo por meio do desafio solicitado (alunos anotam vocabulário a partir do vídeo 1). Ao final da apresentação dos dois vídeos, pedir para que os alunos anotem suas impressões sobre aquela aula (o que acharam; o que eles gostariam de abordar dentro da rotina; e se gostariam de registrar de forma escrita ou ilustrada o que aprenderam daquela atividade).

Lembrar que, se a aula estiver ocorrendo no sistema remoto, o aluno pode interagir com o professor por meio da ferramenta disponibilizada através do FALE COM O PROFESSOR DO COMPONENTE, para compartilhar suas impressões. Ou se preferir, pode gravar um pequeno vídeo demonstrando cenas da sua rotina e enviar pelo *WhatsApp*.

Queremos deixar registrada a nossa dificuldade em pensar numa proposta de avaliação, justamente pelo fato de não estarmos em contato com o contexto da sala de aula, da sua diversidade, bem como dos aspectos cognitivos, emocionais, linguísticos entre outros, dos alunos envolvidos nesta proposta. Pensando numa avaliação formativa e em sua provável culminância, no sistema presencial, propor uma pesquisa na qual os alunos, divididos em grupos, investiguem as rotinas uns dos outros (entregar o material para registro previamente). Se essa proposta acontecer no ensino remoto, os alunos podem apresentar a rotina de seus familiares ou responsáveis. Propor que os alunos utilizem tudo que foi visto durante a sequência didática, o que amplia as possibilidades de avaliar todo o processo formativo.

APÊNDICE F**AValiação ELABORADA PELAS PROFESSORAS KAREN E ALEXA**

MY CLASS: A____

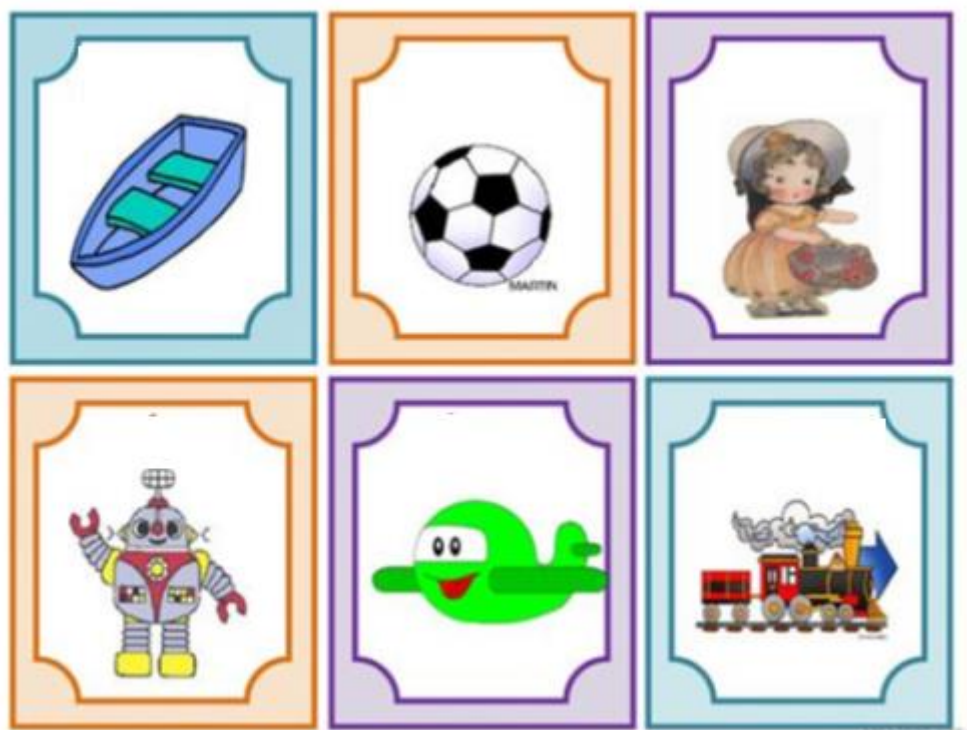
MY NAME IS _____

1. ORAL PRACTISE:

(Qual o brinquedo você prefere?)

(The student choose one toys and answer the question)

2. WRITE THE NAMES:



APÊNDICE G

LISTA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE GOIÁS QUE OFERTAM O CURSO DE LETRAS

Universidades Estaduais

Universidade Estadual de Goiás

Unidade de Anápolis – CSEH

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=2&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Campos Belos

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=4&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Campus Nordeste - Sede: Formosa

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=7&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Campus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=8&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Inhumas

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=11&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Iporá

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=13&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Itapuranga

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=15&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Campus Sudeste - Sede: Morrinhos

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=21&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Pires do Rio

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=22&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Porangatu

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=23&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de Posse

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=24&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Campus Sudoeste - Sede: Quirinópolis

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=25&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Campus Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=28&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Unidade de São Miguel

Letras Português/Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=29&cur=17&mod=2. Acesso em: 10 abr. 2020.

Universidades e Institutos Federais

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras – Campus Samambaia (Goiânia)

Letras: Inglês

Matriz Curricular

Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/894/o/ppc_ing_jan2018.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

Universidade Federal de Catalão

Letras: Português e Inglês

Matriz Curricular

Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Pt_En_-_Matriz_Curricular_e_Elenco_de_Disciplina.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

Universidade Federal de Jataí

Letras: Inglês

Matriz Curricular

Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/702/o/Letras_Ingles_matriz_curricular_2007.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

Universidades privadas

UniAraguaia Centro Universitário

Curso: Letras: Inglês (Modalidade a distância)

Matriz Curricular não disponível

Faculdade Alfredo Nasser

Curso: Letras

Matriz Curricular

Disponível em: http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/Matriz_Letras_Polo_Aparecida.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Letras Bilíngue (Inglês)

Matriz Curricular

Disponível em: <https://ead.pucgoias.edu.br/graduacao-ead/letras-bilingue-ingles>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Faculdade Anhanguera

Letras: Português e Inglês

Matriz Curricular não disponível

Faculdades Integradas IESGO

Letras

Matriz Curricular

Disponível em: <http://www.iesgo.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/LETRAS.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Centro Universitário UNIDESC

Letras

Matriz Curricular

Disponível em: https://www.unidesc.edu.br/graduacao/letras/#grade_curricular. Acesso em: 22 abr. 2020.

UniCerrado

Letras

Matriz Curricular

Disponível em: <https://www.unicerrado.edu.br/site/graduacao-cursos/letras-2/#1497233461437-53fd64ec-590f3d29-af1d>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Universidade Paulista

Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa)

Matriz Curricular

Disponível em:

<https://www.unip.br/presencial/ensino/graduacao/disciplinas.aspx?idcurso=1085>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Faculdade Estácio de Sá

Letras – Inglês

Matriz Curricular

Disponível em: <https://portal.estacio.br/graduacao/letras---ingl%C3%AAs>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Faculdade Humanismo e Inovação

Letras Inglês

Matriz Curricular não disponível

Faculdade CGESP

Letras

Matriz Curricular

Disponível em: <https://cgesp.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/letras.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*As práticas colaborativas e as crenças na construção da identidade de professores de inglês para crianças na escola pública*”, ligada ao projeto “*Os efeitos da colaboração na aprendizagem de línguas – estudos em ambientes presenciais e virtuais*”, coordenado pelo Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Marco André Franco de Araújo, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada: Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. E, ao aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (professormarcoandre@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 9 8293-3115. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, intitulada *As práticas colaborativas e as crenças na construção da identidade de professores de inglês para crianças na escola pública*, tem o objetivo de investigar as práticas colaborativas e as crenças de professores, tendo em vista suas possíveis influências na sua prática em sala de aula e na construção de sua identidade como docente. De modo geral, a colaboração, pautada na teria sociocultural, se refere ao trabalho conjunto em vistas a objetivos comuns, no caso da pesquisa, na atuação de professores de inglês para

crianças na escola pública. Dessa forma, esta pesquisa se configura como uma oportunidade para que você possa (re)pensar sua prática docente no ensino de inglês para crianças bem como levar a reflexão sobre a colaboração para dentro da sala de aula com os seus alunos. Ainda, poderá ter contato com outros profissionais que atuam no mesmo contexto de ensino e, assim, ter momentos significativos de troca de conhecimentos com esses professores.

Caso você aceite participar da pesquisa, você responderá um questionário inicial com suas informações pessoais. O questionário inicial também contém perguntas sobre sua prática em sala de aula e sobre o ensino de língua inglesa e, também, sobre seu processo de formação acadêmica. Ainda, serão respondidas entrevistas (antes e após observações de aulas) e serão realizadas escrituras de narrativas relacionadas a temáticas como, por exemplo, a sua prática em sala de aula, o ensino de inglês para crianças, sua formação e atuação, entre outros.

Ocorrerão também sessões colaborativas, que se constituirão em encontros com periodicidade quinzenais e/ou mensais (de acordo com a disponibilidade dos docentes) para discutir aspectos importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças e, também, onde você, junto com outros professores, participará da elaboração de planos de aulas, tarefas, avaliações, reflexões sobre a prática em sala de aula, entre outros. As entrevistas e as interações nos momentos das sessões colaborativas serão gravadas em áudio com a utilização de gravadores oferecidos pelo pesquisador. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Para os professores mais tímidos, durante as discussões, pode haver momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que precisarão expor suas opiniões sobre as discussões propostas. Além disso, na entrevista, precisarão expressar seus pontos de vistas a respeito das perguntas que lhes forem feitas.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Os possíveis benefícios aos professores serão a oportunidade de discutir sobre sua prática em sala de aula por meio da colaboração com outros professores e em relação à reflexão sobre as crenças que possuem acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças.

Os momentos de resposta ao questionário, às entrevistas e as discussões ocorrerão durante as sessões colaborativas e, também, após as observações que serão feitas durante as aulas. A participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decidam

fazê-lo. Há também o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência da participação na pesquisa.

No início da pesquisa, será pedido aos participantes que escolham pseudônimos para si, para assegurar que sua identidade seja resguardada. Após o término da redação do texto final desta pesquisa, os dados gerados serão armazenados pelo prazo de cinco anos e, após, este período, descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras. Declaro, ainda, que os resultados desta pesquisa se tornarão públicos, sejam eles favoráveis ou não. A divulgação dos resultados do estudo será feita por meio da publicação da própria tese no Repositório de Teses e Dissertações da UFG como, também, por meio de artigos publicados em periódicos e em apresentações em congressos da área.

Esta pesquisa só pode ser realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*As práticas colaborativas e as crenças na construção da identidade de professores de inglês para crianças na escola pública*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Marco André Franco de Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

(.....) Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(.....) Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UFG

ENDEREÇO: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131, Campus Samambaia;

CEP: 74.001-970.

Goiânia – Goiás

Fone: (62)3521-1215/ E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Pesquisador(a) Responsável: Marco André Franco de Araújo

Endereço: Rua Pirenópolis, 64, BL A5, Apt. 301, Vila Mocca

CEP: 74420-190

Goiânia – GO

Fone: (62) 982933115 E-mail: professormarcoandre@gmail.com

APÊNDICE I
QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Nome completo: _____
2. Pseudônimo: _____
3. Telefone: _____
4. E-mail: _____
5. Há quanto tempo leciona inglês na escola pública? _____

6. Já lecionou em escolas particulares regulares ou escolas de idiomas? Se sim, por quanto tempo? _____

7. Há quanto tempo leciona para crianças? Em que contexto? _____

8. Qual é a faixa etária das crianças com as quais você trabalha? _____

9. Qual a sua formação inicial?
() Letras
() Letras: Português/Inglês
() Letras Inglês
Possui outra graduação? Qual? _____
Porque decidiu realizar uma outra graduação? _____
10. Já teve experiência de participar de formações com foco na colaboração em planejamentos, elaboração de tarefas, avaliação? Como foi essa experiência? _____

APÊNDICE J

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS PÓS OBSERVAÇÃO DE AULAS

1. Quais foram os objetivos elencados por você para esta aula?
2. Que tipo de metodologia você escolheu e quais foram os motivos para esta escolha?
3. Quais foram as suas expectativas para esta aula em relação a participação dos alunos?
4. Os objetivos foram alcançados e como foi o processo para que isso acontecesse?
5. Que aspectos você acha que precisam ser mudados em relação a metodologia adotada para a aula? Por quê?
6. Quais foram os pontos negativos e os pontos positivos mais evidentes na aula?

APÊNDICE K**ROTEIRO PARA AS NARRATIVAS**

Registre suas reflexões acerca a sessão colaborativa sobre o planejamento para o ensino de inglês para crianças. Para você, como foi o trabalho colaborativo com seu par? Há aspectos semelhantes e/ou diferentes de sua forma de planejar? Se sim, como isso implicaria em sua prática docente?

APÊNDICE L

TRECHO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA TEACHER Z

Pesquisador: Nas turmas você utilizou a língua materna dos alunos para manter a interação com eles. Como você vê o papel da língua materna na aprendizagem de inglês para crianças?

Teacher Z: Bom, realmente eu uso muito a língua materna com as crianças. Eu acho importante esse recurso de alternância, né, até pra gente manter essa interação com eles, então eu acredito que o papel da língua materna na aprendizagem de inglês para as crianças é fundamental e não só para as crianças, né, a gente que trabalha dentro dessa perspectiva do letramento crítico, eu acho que poder usar a língua portuguesa em sala é uma forma de, vamos dizer assim, de diminuir a hegemonia da língua inglesa, né, porque não posso usar também o português para manter essa interação? Então eu acho que funciona bem essa alternância, né, não é usar só o português, mas ir alternando, e não só com as crianças, né?

Pesquisador: Professora, em algumas das suas aulas, notei que você utiliza uma estratégia que é a de colocar alguns alunos seus para trabalhar com outros. Por qual motivo você utiliza essa estratégia. É uma estratégia que você utiliza com frequência?

Teacher Z: Sim. Eu trabalho, eu tento trabalhar com frequência, né? Na medida do possível, a gente sabe que a sala de aula na escola pública, especialmente no município, no ensino fundamental, são salas cheias, mas na medida do possível eu gosto de trabalhar, assim, com frequência. Então, eu acho que essas tarefas em grupos, essas tarefas colaborativas, né, nessas tarefas eu acho que os alunos crescem, a gente consegue uma melhor interação. Eu acho que você percebeu lá, principalmente naquelas tarefas de *warmer*, né, eu tentei integrar muitas vezes a turma toda dividindo em dois grupos. Teve também aquela aula sobre as duas mulheres que trabalham na cozinha, né, e que os alunos... eu acho que você não assistiu essa aula, mas a continuação dela eles trocaram as entrevistas, né, eu devolvi essas tarefas, eles trocaram, e eu pedi que cada um corrigisse a dos colegas, então, eles refletiam sobre as estruturas das perguntas, das respostas, sobre a finalidade do texto, observava a pontuação uns dos outros, né, e aí eu faço toda aquela explicação inicial, né, devolvo a entrevista, a gente fez uma retomada e então eles fizeram várias considerações nos textos dos colegas, né, e até em uma sala que não

estava dando os pares, eu fiquei com um aluno para fazer essa atividade, e é um momento, assim, muito rico, né, pra gente revisar, pra gente tirar dúvidas, então, a partir do olhar do outro dos pares, eles observam as considerações, eles reescreveram as entrevistas e eu acho que isso permite uma coconstrução de conhecimentos, eles se sentem confiantes, a maioria se sente muito confiante de dar esse *feedback* para os colegas porque a gente está trabalhando também dentro de uma sequência, de uma sequência didática, então tem aquela retomada e esse trabalho em grupo, em pares, veio para fechar essa etapa daquela aula das meninas que trabalham na cozinha da escola. Foi um trabalho muito rico, muito efetivo.

Pesquisador: Entendi, professora. Eu também acho que essa perspectiva colaborativa ela é bem significativa na construção do conhecimento do aluno. No entanto, eu notei também que além desses trabalhos em grupo que você realizava, existia duplas específicas que você colocava durante as aulas mesmo depois das tarefas em grupo. Isso foi uma questão de manter a sala mais tranquila em relação à disciplina ou foi porque alguns desses alunos realmente possuem uma dificuldade e precisavam de um apoio ali de um colega constante?

Teacher Z: Sim. As salas elas são bem diversificadas e a gente tem crianças ali que possuem já um conhecimento linguístico, eu digo assim na língua inglesa, né, maior do que outras crianças, então eu sempre tento colocar um parzinho de um que tem mais dificuldade com outro que não tenha tanta dificuldade pra eles se ajudarem, pra eles interagirem, e eu tenho colhido bons frutos porque como eu disse inicialmente, as salas são muito cheias, né, então, é uma estratégia que eu gosto muito e inclusive quando a gente convive com eles o ano todo, né, inclusive quando eu peço pra fazer esses pares, alguns já se prontificam de ficar com os colegas que eles mesmos sabem que têm essas dificuldades. Então é um trabalho bem, assim, colaborativo, né, nesse sentido.

APÊNDICE M

TRECHO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA KAREN

Pesquisador: Em relação as suas aulas e tarefas, percebi que você faz o uso de tarefas que são mais lúdicas, mais visuais. Como você relaciona a questão do lúdico para o ensino de inglês para crianças?

Karen: Bom, quando eu estudava inglês, eu estudava só gramática. Foi assim: quando eu fui para a universidade, eu tive uma aula que eu gostei demais que foi de literatura inglesa. Essas eram as aulas que eu achavam as melhores, porque era totalmente diferente e que eram relacionadas com o que eu gostava, porque eu gostava muito de literatura, e estavam sempre associadas aos livros e os textos e tudo o que os professores aplicavam nas aulas de inglês estava muito relacionado ao que a gente aprendia na aula de português também, de literatura brasileira. Depois, já no final, eu tive um professor de literatura inglesa que não discutia muito as obras, que não fazia uma relação das obras com o contexto. Ai o que é que eu tirei disso? Que tudo o que está mais relacionado ao que eu gostava, a minha realidade literária, o que eu conhecia de literatura eu motivava, então a gente tem que buscar com as crianças o que está relacionado ao universo da idade dela, do que eles veem fora da escola, do que eles gostam, do que eles compreendem e aos poucos é que você vai colocando algo da necessidade de você passar o conteúdo, então a criança ela gosta muito do visual. Agora, algo que eu acho que falta em mim e que eu não fui preparada é a questão da musicalidade, porque eles gostam de muita, eles gostam bastante de rimas, isso é algo que eu tenho que melhorar, que aprimorar para passar pra eles, pois isso prende a atenção e isso é algo que a gente não pode perder com a criança, porque o novo idioma é algo interessante, é algo divertido, e algo que é lúdico mesmo para passar pra eles. Eles se sentem muito confortáveis em aprender e em explicar e contar para os adultos que eles estão aprendendo um novo idioma. Gostam até de demonstrar o que eles aprendem, diferente de quando eu leciona português. Eu lecionei português para crianças e eles não tinham tanta abertura para aprender como é para aprender um idioma novo, e eu acreditava porque era inglês, mas não, eu tenho uma amiga que leciona espanhol para crianças e eles também se sentem motivados, se sentem importantes em aprender um novo idioma, então, é algo novo e eles gostam. E a questão do material ela precisa ser associada ao universo da criança, da questão da visualização mesmo para que eles compreendam, pois eles ainda não tem a leitura, e também a questão da musicalidade, que eu tenho que buscar mais, já que eu não conto muito com a

tecnologia que possa me auxiliar na escola. Então, acredito muito em que tudo o que a gente vai passar para a criança tem que estar relacionado ao universo dela primeiro, para depois introduzir o que é diferente do que ela está acostumada, você tem que partir mesmo do que eles podem associar, até por fato da compreensão deles, porque eles precisam de algo que seja concreto, do que eles conhecem, pra poder caminhar até conseguir compreender algo novo e longe da realidade deles

Pesquisador: Uma estratégia que você usa em suas aulas é o uso da língua materna dos alunos. Como você vê o papel da língua materna na aprendizagem da língua inglesa pelas crianças?

Karen: Assim que eu me formei, antes de ir para uma grande escola, eu dava aula no cursinho de inglês, lá só se falava inglês, desde que entrava, até na secretaria devíamos falar inglês, ninguém falava. Durante as aulas era um silêncio total, nos corredores era um silêncio total, pouca gente falava, que mais falava era a dona da escola porque ela falava inglês fluentemente. Então, quando eu fui lecionar e cheguei nessa grande escola havia aulas de inglês e a instrução já era que pudesse falar em inglês e em português, porque os alunos tinha que participar das aulas, inclusive é tão interessante que isso já foi há 30 anos e eu recebia a instrução dessa escola de que eu buscasse alguma motivação, algum assunto para se comentar nas aulas de inglês, que eu apresentasse esse conteúdo em inglês e que esses alunos pudessem fazer os trabalhos em português para que todo mundo participasse. Então depois de todo esse estudo hoje na rede de que o importante é valorizar a comunicação do aluno, nunca impedir que ele se expresse, principalmente a criança, que ela aprenda a se expressar, que ela aprenda a demonstrar na fala e na escrita todo o seu conhecimento, de mundo e de tudo o que ela consegue assimilar. Então, pra mim, eu deixo que ela se expresse, se não fala em inglês fala em português, e isso é incentivar a participação do aluno, e é claro que ela vai buscar o que ela não sabia em inglês, ou será revelado pelo professor ou pelos colegas nesse momento, ou será revelado pelo material que o professor está apresentando, ou ela vai buscar, e isso motivo também que eles busquem além e traga para a sala de aula o que não soube se expressar naquele momento em inglês, eles vão buscar no dicionário e contribui para que a criança fique mais ativa, porque já pensou, ela ficar sentada na cadeira porque não saber falar inglês, já vai criar uma barreira, porque se eu não sei não vou falar, se eu não sei não vou participar, então essa liberdade de poder se expressar também na língua materna, não só a criança também, mas o professor, ajuda muito a criar uma motivação pra gente buscar mais aprender o idioma.

Pesquisador: Outra estratégia bastante usada é o uso da repetição. Repetição de vocabulário, de estruturas. Como você avalia essa estratégia no ensino de inglês para crianças?

Karen: É o seguinte, as turmas são grandes. Então eu acredito que pedindo pra repetir parece que estou falando com cada um. Aí, eu vou repetindo até alcançar a todos, até que todos me deem uma resposta, ou uma resposta positiva ou não. Então acho que é isso, mais em busca de uma resposta do aluno, uma resposta positiva, que ele tenha aprendido. Então é assim, quando eu estou repetindo parece que estou falando com um, com outro, porque se eu parar para falar individualmente nas turmas grandes e como eles são pequenos, eu perco o controle da turma. Então como são turmas grandes eu tenho que criar tarefas em que o grupo inteiro esteja sempre participando, pra que não tenha ninguém sem que eu saiba o que está acontecendo. Então, alguns que aprendem rápido eu vejo que eles ficam lá repetindo e parecendo que pra eles é inútil, outros que demoram um pouco pra começar a participar da atividade que está sendo desenvolvida, então acho que vou repetindo mais na busca da participação deles, mais em função do tamanho do grupo.

APÊNDICE N

NARRATIVA SOBRE AS AULAS DO PROFESSOR JAMES

Nesta aula, dei continuidade em alguns tópicos gramaticais que estavam sendo estudados, e como faz parte da base do conteúdo gramatical de Inglês, considerei importante o estudo dos pronomes pessoais. Gosto sempre de apresentar os conteúdos, neste caso os pronomes pessoais, no quadro, pedir que os alunos escrevam e, em seguida, ler em voz alta e pedir que os alunos repitam com o intuito de perceber e aprender os pronomes em Inglês e suas respectivas pronúncias. Pude observar que os alunos participaram e não sentiram vergonha e nem dificuldades em repetir os pronomes em Inglês. Do mesmo modo, não sentiram dificuldades em responder aos exercícios.

APÊNDICE O

NARRATIVA SOBRE AS AULAS DA PROFESSORA TEACHER Z

Na sequência de atividades nº 1, a aula foi sobre *Brown bear, brown bear, what do you see?*, ministrada para as Turmas D1 e D2. Planejei esta aula de acordo com o objetivo geral do projeto sugerido pela Proposta Político Pedagógica da escola, seja ele a construção da cidadania. As atividades pensadas giraram em torno da formação da identidade das/os alunas/os, buscando que estas/es sejam capazes de expressar ideias e falar de si mesmos utilizando a Língua Inglesa. Nesse intuito, conteúdos ligados a informações pessoais e preferências foram trabalhados, lembrando que as propostas também emergiram dos desejos e necessidades das/os próprias/os educandas/os. Considerando que as salas de aulas de turmas Ds estavam repletas por brinquedos, por serem as salas ocupadas por crianças ainda menores do Ciclo I no turno vespertino, as/os educandas/os demonstraram o desejo de aprender sobre estes objetos, expondo suas preferências. Dentre os brinquedos que estavam em uma das turmas, destacou-se um grande urso. Assim, quando estudamos o vocabulário relacionado aos brinquedos, as/os alunas/os entraram em contato com o nome Teddy bear (Aulas 1 e 2 - 2 aulas de 60 min/ Toys). A partir disso, decidi usar o livro *Brown Bear, Brown Bear* porque o Documento Curricular para Goiás preconiza que o ensino de Língua Inglesa para as/os educandas/os dos anos iniciais seja embasado por atividades que envolvam aspectos lúdicos, contação de histórias, teatro por meio de contos literários. Esse documento, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplia o ensino de inglês para os anos iniciais, já que a mesma trata de sua obrigatoriedade somente nos anos finais. Devido a sua estrutura repetitiva, o livro "*Brown bear, brown bear what do you see?*" é de fácil memorização e brinca com a identificação das cores, dos animais, além do uso da question word "*What*" e utilização do verbo "*see*". No decorrer da aula, pedi às/aos alunos que criassem, em seus cadernos, novos personagens e cores para a história, para que outras possibilidades fossem abordadas feitas as histórias, que seriam posteriormente compartilhadas no grupo, um evento inesperado e que foi muito positivo para a aula foi o fato de um aluno vir até mim e relatar que o fish dele não era mais orange como na história original. E acrescentou: "O meu é um brown fish, porque derramou o óleo no mar e ele ficou manchado." De fato, aquele aluno me trazia um dado sobre o vazamento de petróleo que atingiu mais de 2 mil quilômetros do litoral das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. O fato de os alunos ligarem algo que está sendo visto em sala de aula com acontecimentos do dia a dia demonstra um amplo engajamento não só em relação às atividades linguístico-discursivas

exploradas numa perspectiva crítica, mas também em relação ao meu papel de aproveitar estas brechas para trazer problematizações que ultrapassam um aprendizado mecânico da língua. Um dos aspectos que considere negativos, no caso desta aula, foi a sua curta duração para o que estava sendo proposto. Rever a possibilidade de dois horários seguidos para determinadas turmas. No caso das turmas Ds, como são crianças com a faixa etária entre 8 e 9 anos, elas/es participam o tempo todo, fazem muitas perguntas, e isso requereria mais tempo com estes grupos.

APÊNDICE P

NOTA DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO – AULA DA PROFESSORA ALEXA

Data: 08 de outubro de 2019

Turma: B – 2º ano

Conteúdo: Halloween

A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e esperando que todos se organizassem em suas cadeiras. Em seguida, apresentou aos alunos o conteúdo que seria trabalhado na aula *Halloween* por meio de uma conversa informal com os alunos, que tiveram poucas participações. A professora ensinou palavras referentes ao vocabulário trabalhado e discutiu com os alunos alguns aspectos culturais. Após isso, entregou a folha com a atividade que continha itens de vocabulário sobre o tema e discutiu a origem do *Halloween* contextualizando com o Dia de Finados no Brasil. A professora auxiliou os alunos na resolução da atividade, passando de carteira em carteira para auxiliá-los. Ressalto um evento interessante ocorrido em sala de aula quando um dos alunos questionou a professora o fato de ela nunca ter dito para ele a expressão “*Very good*”. Dessa forma, a professora o chamou para participar da aula no momento da correção da atividade e parabenizou o aluno utilizando a expressão “*Very good*” o deixando bastante animado. No final da aula, a professora revisou com os alunos algumas palavras de vocabulário sobre cores e pediu-lhes que pintassem a tarefa.

APÊNDICE Q

NOTA DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO – AULA DA PROFESSORA KAREN

Data: 10 de outubro de 2019

Turma: B – 1º ano

Conteúdo: Food

Como de costume a professora Karen iniciou a sua aula cumprimentando os seus alunos e os organizando em sala de aula, visto que eles tinham acabado de sair do recreio. Percebi que a professora gastou um tempo considerável com essa organização, visto que os alunos estavam agitados. Quando terminou de organizar as crianças em sala, a professora conversou com eles sobre o conteúdo que seria trabalhado, ou seja, sobre comida. A professora explicou a eles que iriam assistir a um vídeo e que sairiam da sala organizados para irem até o laboratório de informática para que pudessem assistir ao vídeo. Notei novamente que os alunos ficaram agitados e a professora gastou bom tempo de toda a aula em organização dos alunos. Por fim, a professora conseguiu organizar a sala e o vídeo, porém, teve problemas para passar o vídeo, visto que a internet da escola estava com problemas. Por fim, a professora realizou uma atividade de vocabulário sobre comida e pediu aos alunos que repetissem as palavras. Ao final, entregou a eles uma tarefa em folha para ser feita. Na tarefa, os alunos tinham de escrever se gostam ou não das comidas que apareciam nas imagens.

APÊNDICE R

TRECHO DE SESSÃO COLABORATIVA COM OS PROFESSORES TEACHER Z E JAMES

Teacher Z: Então vamos. Bom, então posso começar?

James: Pode.

Teacher Z: Então, o que você entende sobre planejamento? Bom, na minha concepção planejamento é uma etapa que, assim, que a gente lança mão pra ter uma melhor organização, né? Do que vai ser visto naquelas aulas, e geralmente como as aulas no município são bem curtinhas, o planejamento vai ser feito ali dentro de uma sequência né, um tempo maior pra esse planejamento. E acho que na minha concepção é isso, é uma maneira da gente se organizar para fazer o que a gente se propôs para aquela... para atingir aqueles objetivos específicos para aquela aula.

James: Sim.

Teacher Z: E para você?

James: Bom, tem muito a ver com isso que você falou, é uma maneira de nós nos organizarmos para traçar uma estratégia para que o conhecimento chegue até os meninos, até os alunos. O planejamento ele também, sei lá, ele traça coisas que podem ser importantes para eles, para as crianças, no caso para os alunos de forma geral e eu acho que é isso. Eu acho que quando vem planejamento na minha cabeça está muito mais relacionado a o que a gente tem que organizar, o que que é importante, né?

Teacher Z: Sim.

James: E qual o objetivo que a gente quer alcançar com essa atividade, com aquela aula, com essa aula.

Teacher Z: Sim.

James: É isso pra mim também.

Teacher Z: E lembrando também que esse planejamento ele não é estático, né? Assim, às vezes a gente planeja alguma coisa e de acordo com os acontecimentos da sala, com as necessidades dos meninos a gente também pode ir mudando o rumo.

James: Isso.

Teacher Z: Dando maior assim, pra ficar bem chique James a palavra, uma maior maleabilidade, gostou? **(risos)**

James: Isso, nossa. **(risos)**. Muito.

Teacher Z: Parei, não vou falar mais nada. **(risos)** Então vamos pra segunda?

James: Vamos.

Teacher Z: Quais as características mais importantes para o planejamento para o ensino de inglês para crianças? Bom, as características mais importantes, eu acho que assim, a gente está muito baseado ainda naquela questão do PPP, do *Presentation, Practice, Production*. Só que, eu tenho tentado, até nos planos, nas aulas que o pesquisador assistiu lá na escola, eu tenho tentado mudar isso e colocar durante o meu planejamento, durante as etapas, coisas assim que são, discriminar mesmo o planejamento, uma coisa que seja mais ligada a vida dos meninos, colocar um tópico tipo “conectando a nossa realidade ao que está sendo estudado”. Também colocar tópicos ligados aos gêneros textuais, gostos muito, e para ajudar também, para gente conversar com outras disciplinas. Inclusive esse tópico “conversando com outras disciplinas” eu também coloco no meu planejamento, e é isso. Também um *warm up* para trazer os meninos ali para aquele assunto. Acho que é isso. E assim, eu tento não colocar no meu plano essa questão do PPP, do *Presentation, Practice, Production*, só que eu tenho visto, né, eu analisando lá o meu plano, eu vejo que assim mesmo trocando os nomes, tentando dar outros nomes a gente ainda está muito... tem isso muito arraigado, Eu coloco “introduzindo assunto”, depois “aprofundando as reflexões” e “fazendo os nossos registros”, que eu acho que no final acaba sendo esse PPP, mas eu tento, mas eu já vejo que é uma tentativa, uma coisa positiva para gente não ficar tão engessado, sabe nessa ordem.

James: Sim.

Teacher Z: E é isso, eu acho que essas são as características mais importantes do planejamento.

James: Sim. Bom, interessante isso que você falou. Eu gosto muito de pensar na questão do, assim, do conhecimento prévio deles, eu acho que por mais que eles sejam crianças, muitas pessoas às vezes falam “Ah, são meninos, são novinhos, não sabem nada de inglês”. Mentira, sabem sim.

Teacher Z: Sabem sim.

James: Eu tive experiências, né, a gente ali com crianças e a gente percebe que muitas palavrinhas eles soltam. Eles são novinhos, mas eles têm aquela coisa “Professor eu sei falar cachorro em inglês. Professor eu sei falar tal coisa”, e aí eles começam a soltar isso e eu observo essa disponibilidade que eles têm em compartilhar o que eles sabem e eu começo usar por aí “Ah, então eu já posso trabalhar esse tipo de vocabulário. E aí eu começo a considerar assim como que pode ser isso na escrita, como que pode ser isso na fala, vamos tentar trabalhar a oralidade com eles em sala, vamos tentar fazer algum joguinho ali, alguma dinamicazinha, alguma coisa oral. Ver se eles conseguem articular isso em grupo que são coisas relacionadas

ao que eles sabem, e aí começando aquele e aí vamos lá colocar mais outras coisinhas, vamos desafiá-los né.

Teacher Z: Sim.

James: E assim eu vou tentando construir um, digamos, um arcabouço, um labirinto para eles irem se encontrando né, nesses conteúdos e tal. Eu assim, considero a priori, essas questões.

Teacher Z: Ótimo.

James: E isso que você falou também no início, de sempre trazer algo relacionado ao contexto deles, então, assim, acho tão legal quando você pega o que eles têm e é o que envolve o contexto deles.

Teacher Z: Sim. É isso. Essa valorização mesmo da vivência, da experiência deles.

James: Sim.

Teacher Z: Inclusive eu fico... você falou e eu estou pensando, sempre nas minhas primeiras aulas eu, a gente parte daí, né. Mostrar para eles o quanto eles já convivem com essas palavras da língua inglesa, o quanto isso faz parte do cotidiano. E lá na minha dissertação, como a gente trabalha nessa questão da Linguística Aplicada crítica, né, eu fiz uma atividade com eles sobre o *bullying*, aí é uma atividade que a gente faz o desenho de um corpo no papel, e ali eles vão escrever... aí eu pergunto “E aí, vocês já se sentiram rebaixado, humilhado, tal, tal?”, e aí que eu falo “O que vocês querem colocar aqui dentro, escrever aqui dentro desse corpo pra me mostrar isso?” Gente, você não acredita o repertório desses meninos para palavrão, então, assim, isso está lá na minha dissertação. E eu até brinquei “Gente esses meninos sabem mais do que...”, igual você está falando aí, eles sabem muito mais do que o que a gente pensa.

James: É verdade.

Teacher Z: E eles encheram o corpo inteirinho com palavras em inglês, com palavras e expressões proibidas e tal, mas foi muito legal. E é isso aí, contei essa história só pra ilustrar isso que você acabou de falar, o quanto eles já convivem com a língua inglesa por meio de... não sei, de jogos, mídias, né. E é isso aí, então, valorizar essa experiência eu também concordo com você, que é muito importante.

James: Sim, sim com certeza.

Teacher Z: E quero falar também que eu, assim, eu falei da questão da sequência didática, que a gente sempre tem que planejar num espaço maior e eu gosto também de, como você viu lá nos planos, de tentar priorizar aqueles objetivos que estão lá dentro do DC-GO, do Documento Curricular, eu sei que documento é engessador, é a coisa mais, sabe, é uma prisão. Mas eu gosto de pegar muito ganchinho que tem ali dentro sobre criticidade, fala muito de igualdade, de

cidadania. Eu pego nesses pontos aí pra traçar o plano, assim, para uma perspectiva mais crítica sabe? E é isso, eu acho que é importante falar.

James: Sim. Eu acho interessante também, ter como norteador os documentos e ver o que que está sendo sugerido, o que está sendo proposto lá no DC-GO, e olha teve um conteúdo aí pra trás que, não sei, com o pessoal do 8º ano, porque hoje eu estou com outras turmas. Mas assim, tem alguns tópicos, por exemplo, você vai trabalhar futuro e ali dá algumas margens do que você pode discutir em sala de aula a respeito do futuro que vai além do *simple future* essas coisas. Então, assim, o que pode ser trabalhado no assunto de futuro, né, perspectivas futuras e tal.

Teacher Z: Sim.

James: Eu acho legal.

[...]

APÊNDICE S

TRECHO DE SESSÃO COLABORATIVA COM AS PROFESSORAS KAREN E ALEXA

[...]

Karen: Alexa, na escola que eu estou, que eu estou lá há muitos anos, não existe isso, as meninas nem se preocupam comigo.

Alexa: Do seu dia do planejamento? Do seu momento de planejamento?

Karen: É, lá o planejamento é solto, assim, eles não gostam do dia todo porque segundo elas a direção passada e essa também é um dia que proporciona que as pessoas faltam, é um argumento que eu não entendo. Então é assim, eu sempre fico isolada...

Alexa: Elas vão faltar de qualquer jeito. **(risos)** A verdade é essa.

Karen: Aí eu fico assim, o meu planejamento é sozinha, uma aula às vezes, às vezes a mesma semana no mesmo dia eu chego lá “Olha Karen o seu planejamento, o horário de hoje vai ser a tarde, vai ser na 1ª (primeira) aula, vai ser na 2ª (segunda)...”, eu sou comunicada na hora.

Alexa: Então você não tem nem como você se organizar, nem que você tiver que levar um material seu da sua casa tipo “Vou levar porque eu vou ter planejamento”.

Karen: Lá não.

Alexa: É, o seu caso é mais dramático que o meu então, muito mais.

Karen: E até no horário de aula vive chocando com as 2 (duas) coordenadoras, e principalmente porque são 2 (duas) coordenadoras, elas não pensam...

Alexa: Elas... é ciclo 1 (um) e ciclo 2 (dois) são os 2 (dois) ao mesmo tempo?

Karen: Não, porque lá agora... antes era, agora da turma A a turma D, são 10 (dez) turmas da educação infantil a turma D, então são 10 (dez) turmas, 1 (coordenadora) fica com a turma da educação infantil e a até 1 (uma) C, e a outra fica com 1 (uma) C e as outras.

Alexa: Ah, tá, então, na nossa escola já é diferente, são 3 (três) coordenadoras, a de turno e as pedagógicas, mas elas cuidam de tudo, é porque tem um nome específico para isso, eu esqueci, porque não dividiu.

Karen: É o ciclo único?

Alexa: Isso, o nosso é ciclo único. O seu foi dividido então?

Karen: Na verdade o ciclo único, mas tem 2 (duas) coordenadoras porque a partir de 8 (oito) turmas.

Alexa: Mas elas se dividiram na mesma função?

Karen: É, elas são, como pessoas, maravilhosas.

Alexa: Mas alheiam para o trabalho.

Karen: É. O inglês elas não conseguiram ainda.

Alexa: Saber como te adentrar, como te ajudar, conversar.

Karen: Além disso, elas não sabem ainda que o inglês faz parte do aprendizado, que existe...

Alexa: Exatamente, que ele ajuda, como que se diz... a alfabetização...

Karen: Como professor né... elas ainda não, não sei porque.

Alexa: Eu acho que talvez a visão delas, sabe aquela pessoa que fica lá no parquinho cuidando das crianças, assim, naquele espaço do shopping, da cuidadora? Talvez elas não vão admitir isso nunca, mas elas se comportam como se fosse, se você fosse uma auxiliar de sala de aula da turma. Uma professora que está fazendo ali, que é a pedagoga que não formou ainda e está ali naquela função ali pra aprender como um estágio.

Karen: É necessário, assim, no ano que eu entrei que eu tivesse assim como pulso, alguns alunos que têm mais dificuldade, eu passei 1 (uma) lista e “Eu quero falar com esses, esses e esses pais”, “O que que está acontecendo? Expliquem pra mim quais são os alunos que estão... porque eles estão com essa dificuldade? Quais são os alunos com necessidades educacionais especiais”, foi preciso, assim, um pulso mais, porque elas não conseguiam ver.

Alexa: Você como a professora também na turma.

Karen: O conteúdo dos alunos, aí eu montei a apostila, eu pedi o caderno separado...

Alexa: Você pediu? Porque eu tive que pedir, se bem que isso aí a coordenadora mesmo pediu, tanto é que teve uma época que eu estava de licença, que eu fiz uma cirurgia, aí o professor de Educação Física pegou meu caderno, fez capinha e tal, e quando eu voltei “Gente cadê o meu caderno?”; “Ah, não tem mais caderno não”, aí que a gente foi descobrir, aí falaram “Uai, mas

você não pediu caderno de Educação Física não, mas você tinha que ter me pedido antes, porque esses são da professora. Aí ela vai arrancar essa capinha, fazer outra capinha, pegar aí e você vai dar um jeito de fazer por outro jeito, vai fazer em xerox, vai fazer uma folha e tal para os meninos”. Então, assim, tudo isso daí tem que ser pensado junto com a coordenação, então, assim, uma das coisas que a gente necessita, de dificuldade, é não ter o suporte, é a falta de suporte da coordenação, às vezes. Muito mais o seu caso do que no meu né?! Então “Há alguma dificuldade de planejar suas aulas para o ensino da criança?”, sim, a falta de material, eu citaria, de suporte né, de enxergar o inglês como uma disciplina que também colabora para a alfabetização, do desenvolvimento da escrita e da leitura. Outra dificuldade, agora ficou um pouquinho menos dramático porque a gente tem a BNCC, mas, assim, a BNCC, nesse mundo virtual é impossível, por exemplo, você vai trabalhar “comandos”, que eu acho que o primeiro que a gente tem que trabalhar lá, o primeiro tema. Como é que você vai trabalhar isso se o aluno não escreve, não tem como ele imprimir pra ele buscar, como é que eu ia trabalhar essa questão de verbos de comando, por exemplo "senta", "levanta", "com licença", aquelas palavrinhas e tal, menina eu acho que eu fiquei uns 4 (dias) pensando nisso, como é que eu ia fazer, o que que eu ia fazer e tinha que ser, não pode fugir daquilo lá não, ainda por cima. Porque se a gente pudesse fazer 1 (uma) coisa... 1 (um) desenho, um colorir, um colar 1 (uma) imagem, uma coisa que é mais fácil, mas foi logo a coisa mais difícil de fazer, mais difícil de ser colocado nesse mundo virtual. Para terminar as turminhas A e B são as que eu mais tenho dificuldade.

[...]