

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Brenda Treco Padre

A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Brenda Treco Padre

A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a Orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

**PADRE, Brenda Treco.** A Formação Pré e Em Serviço do Professor de Inglês de Ensino Fundamental I em São Paulo. São Paulo, 173f., 2018.

**Dissertação de Mestrado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientadora:** Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

**Palavras-Chave:** formação de professores; formação pré e em serviço; inglês no ensino fundamental I.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali  
Orientadora - PUC-SP

---

Profa. Dra. Maximina Maria Freire  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profa. Dra. Juliana Reischert Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof. Dr. Francisco Estefogo  
Cultura Inglesa

HOC NON EST FRUCTUS MEUM, SED **YAHWEH**

*Dedicatória*

*Dedication*

*O sonhar é do homem, mas o realizar é do Senhor. Por isso, dedico este estudo primeiramente ao Senhor Jesus Cristo, por colocar suas mãos sobre a minha vida e realizar muito mais do que pedi e mereci. Também dedico esta pesquisa à minha mãe, Francine Renata Treco, e aos meus avós, Sonja e Antonio Treco, por sonharem comigo e por todas as vezes que duvidei da minha capacidade de realizar, mas venci o medo por saber o quanto vocês acreditam em mim.*

*Dreaming is of men's, but conquering dreams is of the Lord's. Therefore, I first dedicate this study to the Lord, Jesus Christ, for putting his hands upon my life and doing much more than I have ever asked for or deserved. I also dedicate this research to my mother, Francine Renata Treco, and my grandparents, Sonja and Antonio Treco, for aspiring my dreams with me. And for all the times that I have questioned my capacity in achieving, but I could overcome my fears for knowing how much you believe in me.*

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – projeto: 830888/1999-3; processo: 132184/2017-6.

This study was financed in part by the Brazilian National Council of Scientific and Technological Development (CNPq) – project: 830888/1999-3; process: 132184/2017-6.

## AGRADECIMENTOS

Neste cronotopo, nesta restrita e particular relação espaço-tempo (BAKHTIN, 2013; 2014), escrevo essas palavras com o coração emocionado e em minha mente ecoa a máxima de Bakhtin, a qual diz que “não há álibi para a existência.” Viver no mundo é uma empreitada desafiadora, comprometedora e árdua. Sempre encontramos pedras pelos caminhos que trilhamos, mas se eu pudesse voltar o tempo, no começo do ano de 2017, afirmaria para aquela Brenda que certamente a caminhada seria dura, mas não deixaria de ser prazerosa. Exaustiva, mas gratificante. E assim como tudo na vida, nada conseguimos sozinhos. Essas não são simplesmente minhas palavras.

O que temos aqui não se trata apenas do resultado de meus estudos, minhas ideias, reflexões, aprendizados, fragmentos de conhecimento, memórias, estórias, sonhos. Este não é apenas o meu corpo, mas também é o de todos aqueles que contingente ou propositalmente passaram e habitaram em mim. Assim, deixo aqui meus agradecimentos mais que especiais para pessoas únicas.

Primeiro, sempre e acima de tudo e todos, ao autor da minha vida, Jesus Cristo, que sonhou comigo, me idealizou e me amou antes mesmo que eu existisse. E, depois, em sua infinita bondade e amor, mostrou que as borboletas que rabiscam e inspiram os céus de poesia podiam viver em mim.

*El Shaddai, El-Elyon na Adonai, Erkamka na Adonai*

Ao CNPq, pelo incentivo e apoio financeiro, sem o qual este estudo não teria se realizado.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Fernanda Coelho Liberali, pela constante presença, pelas impecáveis orientações e pelas devidas cobranças. Obrigada, especialmente, por sempre me orientar com o mesmo profissionalismo e dedicação durante essa jornada de dois anos. Todas as falhas são de minha inteira responsabilidade.



Às professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Maximina Maria Freire, por terem aceitado prontamente o convite de participação da minha banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa e pelo olhar de maestria, atento a todos os detalhes deste estudo. Muito obrigada!

No nome dos meus colegas de pesquisa –Fernanda Lombardi Guidi, Susan Ann Clemesha, Marisol Saucedo Revollo Lage, Lígia Kemmer, Viviane Carrijo, Jéssica Almeida dos Santos, Camila Santiago, Clarissa Liberali, Luila Barrozo, Carla Sparano, Everton Pessôa de Oliveira –, alunos do LAEL e participantes do GP LACE, que decidiram amar o mundo o bastante para assumirem responsabilidade por ele (ARENDDT, 2000, p. 247), agradeço a todos os professores que lutam diariamente por uma educação e um Brasil melhor. São pequenas sementes, mas dentro de cada uma há vida e possibilidade de frutificação.

Ao LAEL pelo acolhimento e a todos os professores do programa por impactarem o meu *conatus*, agregarem seus conhecimentos aos meus, suas vozes discursivas à minha, e me levarem a ser uma linguista aplicada. Agradeço, em especial, à profa. Maria Cecília Camargo Magalhães, à profa. Angela Lessa, à profa. Maximina Maria Freire, à profa. Maria Antonieta Alba Celani (*In Memoriam*), à profa. Maria Cecília Pérez de Souza e Silva, à profa. Maria Francisca Lier-de-Vitto e ao prof. Tony Berber Sardinha.

Aos meus queridos professores do Departamento de Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que me formaram profissional das Letras. Agradecimentos especiais à profa. Ana Elisa Machado Cysne, à profa. Vera Cabrera Duarte, à profa. Márcia Mathias Pinto, à profa. Maria Fachin Soares e ao prof. Carlos Eduardo Siqueira.

A todos os professores de línguas adicionais para crianças que, mesmo em meio aos desafios de formação, abraçam a ideia e acreditam no potencial que esse ensino pode levar às crianças a ao futuro de nossa nação. Agradeço,

especialmente, a todos aqueles que participaram do questionário e se disponibilizaram para a entrevista, trazendo subsídios essenciais para que este estudo pudesse ser realizado.

*“Não me lembro mais qual foi nosso começo.*

*Sei que não começamos pelo começo.*

*Já era amor antes de ser.”*

*Clarice Lispector*

Agradeço aos meus avós, Antonio e Sonja Treco, e à minha mãe, Francine Renata Treco, por acreditarem nos meus sonhos e por me guiarem e me apoiarem em todas as minhas decisões. Vocês são minha base. Sempre os vi trabalharem com amor e dedicação em suas diferentes tarefas diárias, mas constantemente colocando a nossa família em primeiro lugar. Isso me fez e me faz seguir forte, pois ao vivenciar a dedicação de vocês, obrigava-me e obrigo-me a dar sempre mais.

Aos meus primos Giovanna e Felipe, e aos meus tios Franklin, Kamila, Fernando e Naua, por se fazerem presentes apesar da distância física e por me incentivarem a sempre ir além. Em especial, agradeço ao meu tio Fernando, por me aconselhar desde (muito) antes do início, a seguir o meu coração. Apesar de atuarmos em áreas tão distintas, estamos juntos pensando na educação, sempre compartilhando referenciais e ideias.

Ao meu melhor amigo, Asa Schneidermann, e aos seus pais, Jacqui e Lynn Schneidermann, pelas orações diárias e pelo interesse genuíno no potencial deste estudo. Thank you for reminding me, every day, that the Lord would give me words when I thought I could not write anymore.

Aos meus amigos de infância e aos meus colegas da faculdade de Letras, agradeço pelas constantes palavras de apoio. Elas foram e são essenciais para que a caminhada seguisse mais doce e serena.

Aos meus alunos, participantes passivos deste estudo e protagonistas da minha vida profissional. Todos aqueles que um dia já me chamaram de professora fazem parte de quem sou. Não pode existir título maior. Sou professora de coração e de alma.

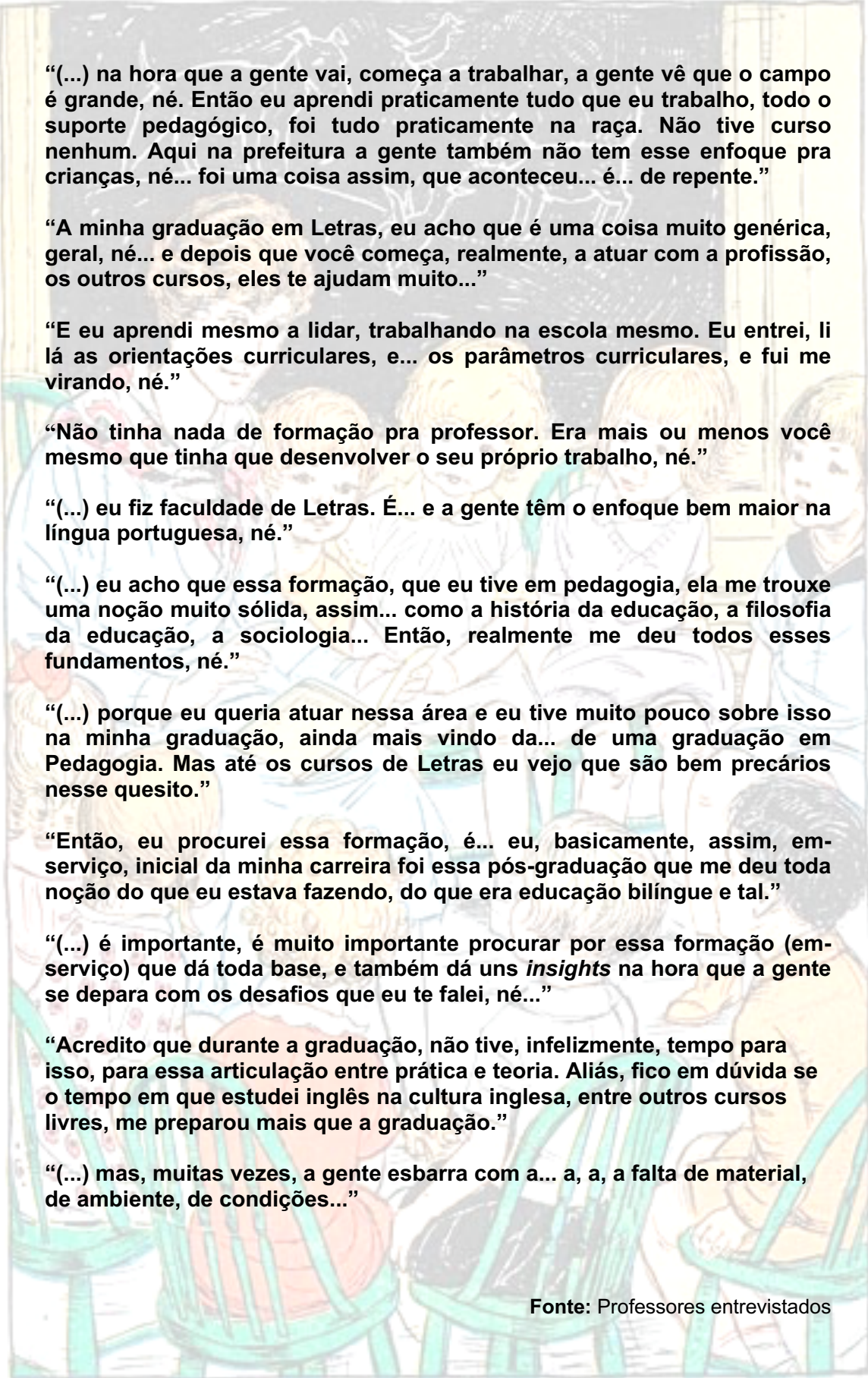
Por fim, foi no mundo das dissertações e das teses que aprendi que quanto mais longos os agradecimentos, mais injustos se tornam. Na certeza de estar cometendo injustiça gravíssima, agradeço a todos que de alguma forma participaram e contribuíram no percurso deste estudo.

*"Assim como os céus são mais altos do que a terra,  
também os meus caminhos são mais altos do que os seus caminhos;  
e os meus pensamentos, mais altos do que os seus pensamentos."*

*Isaías 55:9*

*"As the heavens are higher than the earth,  
so are my ways higher than your ways  
and my thoughts than your thoughts."*

*Isaiah 55:9*



“(…) na hora que a gente vai, começa a trabalhar, a gente vê que o campo é grande, né. Então eu aprendi praticamente tudo que eu trabalho, todo o suporte pedagógico, foi tudo praticamente na raça. Não tive curso nenhum. Aqui na prefeitura a gente também não tem esse enfoque pra crianças, né... foi uma coisa assim, que aconteceu... é... de repente.”

“A minha graduação em Letras, eu acho que é uma coisa muito genérica, geral, né... e depois que você começa, realmente, a atuar com a profissão, os outros cursos, eles te ajudam muito...”

“E eu aprendi mesmo a lidar, trabalhando na escola mesmo. Eu entrei, li lá as orientações curriculares, e... os parâmetros curriculares, e fui me virando, né.”

“Não tinha nada de formação pra professor. Era mais ou menos você mesmo que tinha que desenvolver o seu próprio trabalho, né.”

“(…) eu fiz faculdade de Letras. É... e a gente têm o enfoque bem maior na língua portuguesa, né.”

“(…) eu acho que essa formação, que eu tive em pedagogia, ela me trouxe uma noção muito sólida, assim... como a história da educação, a filosofia da educação, a sociologia... Então, realmente me deu todos esses fundamentos, né.”

“(…) porque eu queria atuar nessa área e eu tive muito pouco sobre isso na minha graduação, ainda mais vindo da... de uma graduação em Pedagogia. Mas até os cursos de Letras eu vejo que são bem precários nesse quesito.”

“Então, eu procurei essa formação, é... eu, basicamente, assim, em-serviço, inicial da minha carreira foi essa pós-graduação que me deu toda noção do que eu estava fazendo, do que era educação bilíngue e tal.”

“(…) é importante, é muito importante procurar por essa formação (em-serviço) que dá toda base, e também dá uns *insights* na hora que a gente se depara com os desafios que eu te falei, né...”

“Acredito que durante a graduação, não tive, infelizmente, tempo para isso, para essa articulação entre prática e teoria. Aliás, fico em dúvida se o tempo em que estudei inglês na cultura inglesa, entre outros cursos livres, me preparou mais que a graduação.”

“(…) mas, muitas vezes, a gente esbarra com a... a, a, a falta de material, de ambiente, de condições...”

Fonte: Professores entrevistados

## RESUMO

Com as mudanças sociais e ideológicas que reconhecem e estimulam o ensino de inglês no Brasil, há um grande e crescente número de escolas que inserem a língua em seus currículos nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Apesar da demanda, ainda não existem parâmetros oficiais que orientem o ensino de línguas adicionais para esse segmento. Desse modo, este estudo objetivou investigar de forma crítica a formação pré e em serviço de professores de inglês do Ensino Fundamental I, por meio da LDB e da nova BNCC, de ementas de cursos de formação, bem como de um questionário e entrevistas abertas com professores. Mais especificamente, visou 1. analisar, à luz dos efeitos de sentidos dialógicos e dos sentidos e significados, os discursos construídos no e sobre o espaço da educação em questão, materializados nos documentos, ementas, questionário e entrevistas; 2. identificar a formação pré e em serviço nos discursos e 3. interpretar a problemática da esfera da atividade humana em foco. A coleta e a produção dos dados foram realizadas por meio da reunião de 2 documentos e 6 ementas oficiais, além de um questionário aplicado a 45 professores e de uma entrevista aberta realizada com 4 professores. A partir dos dados coletados o estudo concluiu que há uma incoerência entre os dados, visto que 1. os documentos oficiais parecem orientar a formação dos professores, mas 2. as ementas oficiais não sugerem como formam os professores e 3. os discursos apontam para professores que têm conhecimento de práticas e teorias. Assim, pode-se identificar que os professores de inglês, participantes deste estudo, recorrem a cursos de educação contínua, em serviço, que os orientem em suas práticas e os formem para o ensino de inglês para crianças. Por fim, reflexões acerca da formação dos professores de inglês no contexto de Ensino Fundamental I foram propostas, com o objetivo de expor e sugerir potenciais formas de repensar sobre a formação pré e em serviço dos profissionais que atuam na área.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Formação pré e em serviço; Inglês no ensino fundamental I.

## ABSTRACT

With the social and ideological changes which recognize and stimulate the teaching of English language in Brazil, there is a big and increasing number of Brazilian schools inserting English in the initial grades of Brazilian Elementary School I. Despite the demand, there are still no official parameters to guide the teaching of additional languages in this segment. For this reason, this study had as its main objective a critical investigation of the private and public Brazilian Elementary School I English teachers' pre and in-service education, through the Brazilian Law of Directives and Bases of National Education and the Brazilian National Common Curricular Base, along with courses syllabi, a questionnaire and interviews given to teachers. More specifically, this study aimed to 1. analyze, in the light of the dialogic senses effects and the senses and meanings, the discourses built in and on the studied context, materialized in the official documents, in the courses syllabi, in the questionnaires, and interviews; 2. identify the pre and in-service education inserted in the discourses, and 3. interpret the problematic of this focal human activity sphere. The data collection was carried through the gathering and production of 2 official documents, 6 courses' syllabi, as well as the application of a questionnaire to 45 teachers and an interview given to 4 of them. Through the gathering and production of the data, the study concluded that there is an incoherence, since 1. the official documents seem to orient the education of teachers, but 2. the official syllabi don't report how they educate their teachers, and 3. the discourses point out teachers who have theoretical and practical knowledge. Therefore, it is possible to identify that the participants in this study resort to the in-service courses, which orient their practices and educate them for the teaching of English to children. Finally, reflections on the education of English teachers in the context of Brazilian Elementary School I were proposed, with the objective of exposing and suggesting potential ways of rethinking the pre and in-service education of the professionals working in the area.

**Keywords:** Teacher education; Pre and in-service teacher education; English in elementary school I.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Constituição da Pesquisadora.....	23
Figura 2: A BNCC e os Currículos.....	102



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado da Arte 1 – Dissertações e Teses.....	35
Quadro 2: Estado da Arte 2 – Artigos e Livros.....	37
Quadro 3: Iniciativas de EIC nas séries iniciais do EFI, nas Regiões e Estados de Escolas Públicas Brasileiras.....	62
Quadro 4: Dimensões sobre a formação docente.....	70
Quadro 5: As marcas linguístico-discursivas.....	73
Quadro 6: Instrumentos de coleta e produção de dados.....	84
Quadro 7: Efeitos de sentidos dialógicos – Acosta-Pereira, 2008a.....	90
Quadro 8: Síntese metodológica.....	94
Quadro 9: Indicadores de Qualidade E-mec.....	106
Quadro 10: Classificação dos Cursos de Letras e Pedagogia em SP Capital.....	106
Quadro 11: Perfil do professor 1 (P1).....	127
Quadro 12: Perfil do professor 2 (P2).....	128
Quadro 13: Perfil do professor 3 (P3).....	128
Quadro 14: Perfil do professor 4 (P4).....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos professores.....	85
Gráfico 2: Local de nascimento.....	86
Gráfico 3: Local de atuação profissional.....	86
Gráfico 4: Nível educacional de atuação.....	87
Gráfico 5: Formação pré-serviço para o ensino de inglês nas séries iniciais do EFI.....	123
Gráfico 6: Níveis de formação pedagógica.....	124
Gráfico 7: Preparo para a atuação com o inglês nas séries iniciais do EFI.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFI	Ensino Fundamental I
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LA	Linguística Aplicada
LAD	Língua Adicional
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1: O ESTUDO.....</b>	<b>28</b>
1.1 Tema e Justificativa.....	28
1.2 Objetivos e Perguntas.....	30
1.3 Inserção no Cenário da Linguística Aplicada.....	32
<b>CAPÍTULO 2: O PROFESSOR DE INGLÊS DO EF I.....</b>	<b>42</b>
2.1 Perspectivas Vygotskianas e Bakhtinianas.....	42
2.2 Globalização e o Ensino da Língua Inglesa.....	47
2.3 Práticas Translínguas: Construção de Repertório e Justiça Social.....	54
2.4 A Formação do Professor de Inglês do Ensino Fundamental I.....	61
2.4.1 A Formação do Professor pré e em serviço.....	68
2.4.2 A Formação do Professor de Inglês para crianças.....	76
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....</b>	<b>80</b>
3.1 A Natureza da Pesquisa.....	80
3.2 <i>Corpus</i> da Pesquisa e Procedimentos de Produção.....	83
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	85
3.4 Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados.....	87
3.5 Garantias de Credibilidade.....	92
<b>CAPÍTULO 4: DADOS DOCUMENTAIS E O DISCURSO DOS PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....</b>	<b>96</b>
4.1 Os Documentos e as Ementas Oficiais.....	96
4.1.1 A LDB e a BNCC.....	97
4.1.2 Ementa dos Cursos.....	105
4.1.2.1 Ementas dos cursos de Letras e Pedagogia.....	108
4.1.2.2 Cursos de Educação Contínua.....	116
4.2 O Discurso de Professores de Inglês do EFI.....	122
4.2.1 O Questionário.....	122
4.2.2 As Entrevistas.....	127
4.2.2.1 A Formação de Professores de Inglês das Séries Iniciais do EFI.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>

O Fim deste (Re)Começo - Últimas páginas, mas não últimas palavras.....	135
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>155</b>
Apêndice 1.....	155
Apêndice 2.....	157
Apêndice 3.....	160
Apêndice 4.....	162

## PRÓLOGO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever.

Clarice Lispector, 1998

Se não há um quadro que venha ser “o” quadro, se não há uma obra absolutamente bela e acabada, toda criação muda, altera, ilumina, se aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria mais que qualquer outra. Criações não são posse, não porque, como todas as coisas, passam; é muito mais porque elas têm toda a sua vida antes de si mesmas.

Maurice Merleau-Ponty, 2006

Gosto<sup>1</sup> de pensar na vida e na trajetória das pessoas como a visão que temos do horizonte inacabado de um oceano. Nascemos, como pequenos grãos de areia e, ao nos unirmos aos outros pequenos grãos de areia, de repente, nos tornamos mais. Mais no sentido de abundância, mais no sentido de força, mais no sentido de poder e, finalmente, mais no sentido de constituição. Logo, ao nos tornarmos mais, ainda em papel de areia, nos fundimos à outras matérias, que nos possibilitam novos caminhos, como as águas do oceano. A olho nu, que nos limita de ver além, enxergamos somente até a linha do horizonte, mas temos certeza da infinitude presente da longinquidade traçada.

A relação de constituição não é puramente química, mas física e também linguística. Segundo a termodinâmica<sup>2</sup>, à luz solar, os grãos de areia incorporam o fenômeno da dilatação térmica, ou seja, há um aumento de volume de um corpo – neste caso, do grão de areia –, por meio do aumento da temperatura gerada que, por conseguinte, faz com que os grãos se dilatam, aumentem em relação ao

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular foi escolhido na redação deste estudo para os seguintes capítulos: prólogo, capítulo 4 e considerações finais. Com exceção dos capítulos citados, todo o estudo foi redigido em primeira pessoa do plural. A escolha pelos diferentes usos de redação se deu de modo a melhor exemplificar e ilustrar ao leitor que determinados capítulos foram de maior autoria da pesquisadora.

<sup>2</sup> A termodinâmica (do [grego](#) θερμη, *therme*, significa “calor” e δυναμις, *dynamis*, significa “potência”) é o ramo da [física](#) que estuda as causas e os efeitos de mudanças na temperatura, [pressão](#) e [volume](#) – e de outras [grandezas termodinâmicas](#) fundamentais em casos menos gerais – em [sistemas físicos](#) em escala macroscópica.

volume e, por fim, tomem força. Da mesma forma que a química e a física, a etimologia da palavra também nos mostra a mágica do fenômeno. Di-la-ta-ção - do latim: *dilatatio*, provindo do verbo *dilatare*, cujo significado é “alargar; aumentar a superfície”. *Dis* - “para fora” e *latus* - “largo”. Em outras palavras, a força do todo gera expansão e possibilita ir além.

Assim também somos nós: ao longo de nosso próprio desenvolvimento, como aponta Maurice Merleau-Ponty (2006), da mesma forma como todas as criações, nos modificamos constantemente entre aquilo que já vivemos e o que estamos a viver. Além disso, ao nos modificarmos, temos a possibilidade de nos expandir para além e nos tornar com e por meio do outro. Essa dialética de raciocínios lógicos, muito longe de nos tornar insignificantes em relação ao todo, faz do todo nascer um *sui generis* e, deste, nascer o todo. No entanto, diferentemente da matéria areia que precisa da energia nascente do sol para se transformar, nós, seres humanos, em uma perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1989), precisamos de vivências socioculturais, isto é, precisamos do outro para que possamos nos constituir e nos desenvolver como humanos.

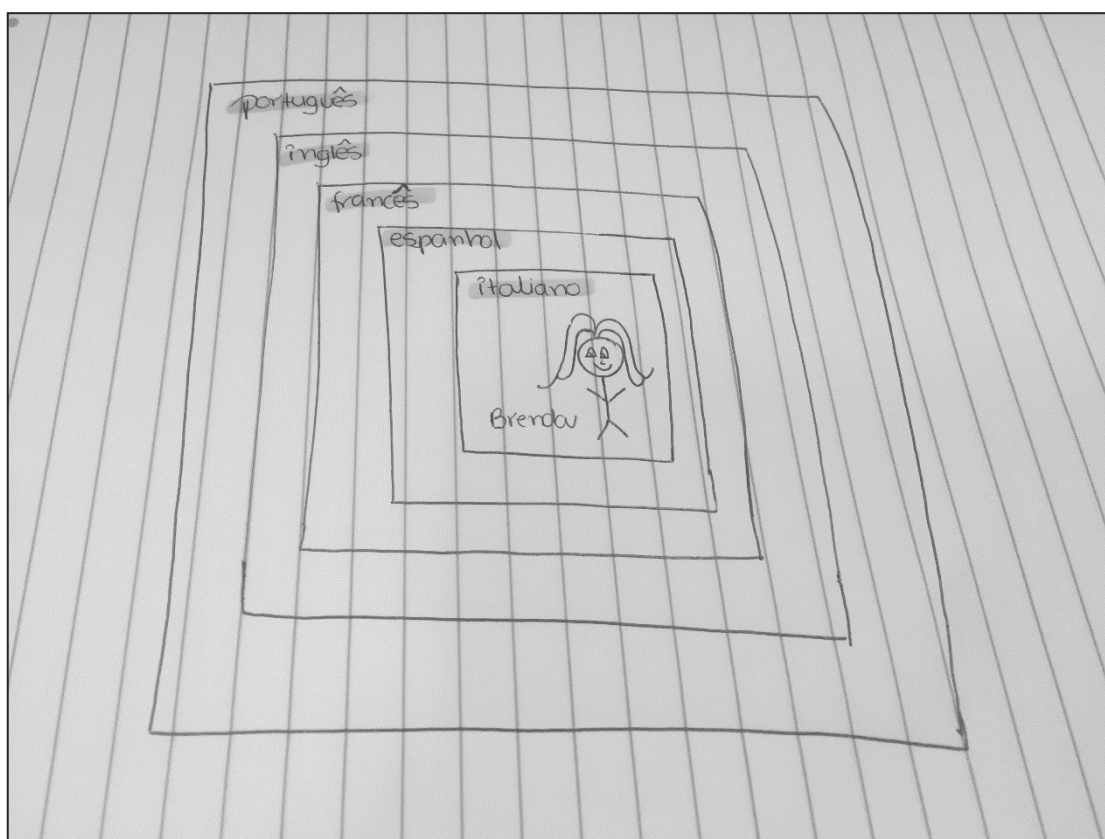
No que tange à importância do outro para a constituição do eu, Vygotsky e Bakhtin, ao irem além de teorias e abordagens da psicologia e da filosofia da linguagem, dão à linguagem e às relações sócio-histórico-culturais o cerne para a constituição humana. Para Vygotsky (1989), há uma grande e significativa relação entre o pensamento e a palavra no desenvolvimento humano. O autor (VYGOTSKY, 1989) acredita ser essa uma relação em constante modificação, uma vez que, como nós, a linguagem e as palavras são vivas e, assim como o pensamento nasce por meio das palavras, as palavras desprovidas de pensamento se tornam mortas. Isso esclarece o motivo pelo qual, para Vygotsky, o papel da linguagem é de ser um instrumento constitutivo que organiza e desenvolve os processos do pensamento e as pessoas (VYGOTSKY, 1989). De forma muito semelhante, Bakhtin/Voloshinov (1981, p. 88), ao teorizar sobre o dialogismo, aponta para a constituição do ser humano por meio de seu discurso e elucida a formação de um discurso único e singular que sempre se concebe a partir dos discursos e das vozes de outrem –o que declara que um ser nunca é por si só, mas nele também existe o pensamento e o discurso de todos que por

ele passaram, isto é, assim como postula Bakhtin, todos nós nos co-construímos e nos desenvolvemos por meio de outrem. Nas palavras do pensador:

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 278).

Tais semelhanças entre os autores – Bakhtin e Vygotsky – levam-me a perceber que assim como todos, também me formei, me constituí e me desenvolvi como humana por meio da linguagem em vivências sócio-histórico-culturais.

**Figura 1:** Constituição da pesquisadora



**Fonte:** Desenhado pela pesquisadora

Desde pequena, sempre fui amante da comunicação. Em meu ambiente familiar, convivia em meio ao constante incentivo a aprender novas línguas, especialmente pela minha mãe que, ao conversar comigo enquanto eu era ainda criança, misturava palavras em português e em inglês em uma mesma frase.



Assim como exemplificado na ilustração acima, durante minha constituição, tive a oportunidade de estudar a língua inglesa, espanhola, francesa e italiana, além de me encantar nas aulas de língua portuguesa e literatura. Também passava horas redigindo para as aulas de redação, além de me aventurar na escrita de poemas criativos e na leitura de qualquer tipo de literatura, da clássica à contemporânea. As humanidades sempre foram a minha válvula de escape e o meu ponto mais assertivo.

Conforme ilustrado, de modo decrescente, as línguas portuguesas, inglesa, francesa, espanhola e italiana enquadraram o meu olhar e me guiaram aos conhecimentos de mundo que recebi por meio de suas respectivas culturas, me (re)constituindo constantemente. Desse modo, foram especificamente as LADs e as suas respectivas culturas, peculiaridades e singularidades que me fizeram chegar onde estou.

Aos dezessete anos, fiz um intercâmbio cultural para os Estados Unidos, pelo Rotary Clube Internacional e lá pude vivenciar novos desafios por um ano. Expandi meus horizontes e encontrei um mundo que não conhecia, mas que muito me encantou. Descobri que aprender uma nova língua vai muito além de conhecer as regras gramaticais e as infinitas listas de vocabulário, mas se dá muito mais por meio do conhecimento da cultura, de todos os aspectos sociais e históricos que nela se entrelaçam, e do encontro de mundos: o encontro em que o eu e o outro (*alter*) se unem para que, por meio da língua e linguagem, haja ensino, aprendizado e constituição.

Assim que voltei do intercâmbio, ingressei na faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde pude aprimorar o meu conhecimento acerca de língua, linguagem e educação. A PUC-SP desconstruiu tudo o que eu pensava conhecer sobre a faculdade de Letras e, ao mesmo tempo, me ensinou a ver o mundo – não apenas o acadêmico – por uma nova perspectiva. Ainda na mesma faculdade, após experiências de estágio e como professora assistente em escolas bilíngues português/inglês na cidade de São Paulo, passei a me interessar cada vez mais por educação bilíngue e tive a grande oportunidade e honra de realizar meu trabalho de conclusão de curso com a professora Dra. Fernanda Coelho Liberali que, para mim, foi e é uma verdadeira mãe acadêmica, me ensinando tudo o que hoje sei e continuo aprendendo sobre

pesquisa. Também foi com e por meio da Fernanda que, participando do grupo GP LACE<sup>3</sup>, pude aprender, dentre muitas outras questões, sobre o importante vínculo escola e universidade, sobre criticidade e humanidade, além de também aprender sobre o ser um sujeito vygotskyano e bakhtiniano, que tem para o mundo um olhar crítico e reflexivo, não se deixando assujeitar pelas situações que acontecem ao seu redor.

Desde então, nesse contínuo caminho de aprendizagem, além da verdadeira paixão pelas Letras e pelas LADs, também aprendi a importância que havia em olhar para as minhas ações como professora e para as ações dos meus colegas de trabalho, e questionar as práticas da profissão, mais especificamente do professor de língua inglesa – descoberta esta que me levou à paixão também pela pesquisa.

Desse modo, como Vygotsky e Bakhtin nos mostram, a linguagem interseccionada ao mundo sócio-histórico-cultural em que vivemos, nos permite aprimorar os conhecimentos ao nosso entorno, nos fazendo desenvolver biológica e psicologicamente. Essa apropriação do que existe ao nosso entorno social, nos leva à construção e à internalização de significados e sentidos – conceitos discutidos por ambos os teóricos, Bakhtin e Vygotsky.

Assim, Bakhtin/Voloshinov (1981) relata sobre *znachenie*, ou seja, significado ou significação, que seria o caráter mais estável das palavras, e *smysl*, isto é, sentido ou tema, que seria o caráter mais singular contextualizado e concreto das palavras.

Semelhantemente, Vygotsky (2001) explica que o significado de uma palavra carrega uma forte produção social que se concretiza de forma estável, enquanto o sentido se dá pelo que foi atribuído e despertado psicologicamente, a partir dos significados. Desse modo, o significado se torna mais social e geral, enquanto os sentidos são únicos e particulares de cada ser.

Da mesma forma, Liberali (2015) elucida que os significados são, dessa maneira, produzidos no encontro entre as zonas de instabilidade dos sentidos de diferentes seres humanos e afirma que, nesse encontro, muitas vezes produzem-

---

<sup>3</sup> GP LACE é o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, fundado em 2004 na PUC-SP, e liderado pelas professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Magalhães.

se determinados significados que são cristalizados pela cultura e perpetuados historicamente.

Sendo assim, no papel de professora de LAD, reconheço não apenas que fui constituída mediante os meios sociais – pessoais e profissionais – em que vivi e os significados que internalizei como, também, por meio da minha historicidade e das minhas experiências – que os sentidos que co-construí sobre a realidade profissional que vivi e vivo. Tal vivência/experiência me levaram à constante dúvida sobre a formação dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I, gerando como fruto esta pesquisa que, com esperança, poderá, assim como Liberali (2015) postula, se cristalizar culturalmente e perpetuar na história como colaboração para uma área que ainda se encontra desprovida de materiais.

À vista dessas reflexões e do meu percurso pessoal aqui esboçado – na pesquisa sobre a formação pré e em serviço dos professores de língua inglesa, das redes pública e privada, em contexto de Ensino Fundamental I – visei buscar, por meio dos sentidos e significados social e historicamente construídos nos documentos, ementas oficiais e no discurso dos professores, os efeitos de sentidos da formação desses profissionais para a atuação nesse contexto específico do ensino de LAD para crianças.

Por fim, a seguir, delinerei a organização desta dissertação, que se divide em 5 capítulos. No **primeiro capítulo**, objetivamos introduzir o leitor brevemente ao estudo, inserindo-o no contexto da Linguística Aplicada, apresentando-o ao tema, à justificativa, às questões problema do estudo e às pesquisas correlatas. No **segundo capítulo**, apresentamos o arcabouço teórico que sustenta a pesquisa, a fim de que se esclareçam conceitos chave que serão abordados nas discussões do próprio capítulo, na metodologia da pesquisa e, também, na análise final. No **terceiro capítulo**, introduzi a metodologia da pesquisa e a forma como cada dado coletado fora selecionado para a análise. No **quarto e penúltimo capítulo** deste estudo, esbocei a compilação dos dados coletados durante a pesquisa, dentre os quais estão os documentos, as ementas oficiais, além do questionário e da entrevista aberta aplicada aos professores, a fim de que fossem analisados por meio da teoria metodológica do dialogismo. Por fim, no capítulo das **considerações finais**, trouxe novas reflexões acerca da

formação pré e em serviço dos professores de inglês que atuam no Ensino Fundamental I.

# CAPÍTULO 1

## O ESTUDO

Este primeiro capítulo desta dissertação objetiva introduzir o estudo que realizamos e o seu local de inserção na linha de pesquisa linguagem e educação, em Língua Adicional<sup>4</sup>. Neste percurso, dissertaremos brevemente sobre questões chave do tema abordado e sua justificativa. Posteriormente, apresentaremos os objetivos central e específicos do estudo bem como a relação destes com as pesquisas correlatas encontradas na área em que se embasa.

### 1.1 Tema e Justificativa

Em 1996, após duas versões prévias, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) desenvolveu a situação do ensino de linguística aplicada ao estabelecer a necessidade da aprendizagem desde o início do Ensino Fundamental II (LEFFA, 1999). No entanto, apesar de não constar na própria LDB (1966) – que rege a educação no Brasil atualmente –, a inclusão da Língua Inglesa<sup>5</sup> na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I<sup>6</sup> se faz cada vez mais presente, deixando de ser um diferencial oferecido pelas escolas particulares, regulares e bilíngues, e também se inserindo na rede pública de educação (PIRES, 2004; CARVALHO, 2005; ROCHA, 2006; 2007; 2008; CARVALHO, 2007; TAMBOSI, 2007; TONELLI, 2008; SOUZA et al, 2008; TANACA, 2017). O processo de ensino-aprendizagem da LI, dessa forma, encontra-se consolidado nos planos curriculares das escolas particulares, além de estar, segundo Rocha (2006; 2007; 2008), em constante expansão facultativa no setor público.

Apesar de muitos professores, pais e alunos terem dúvidas em relação ao ensino precoce de uma LA, se faz cada vez mais cristalina a realidade com a qual nos deparamos, com situações que apontam para um mundo multicultural e multilíngue. Esse fato pode levar a sociedade a reconhecer as consequências da

---

<sup>4</sup> Doravante citado como LAD.

<sup>5</sup> Doravante citado como LI.

<sup>6</sup> Doravante citado como EFI

globalização em diversos contextos, além da necessidade de relacioná-la à educação e ao ensino de línguas.

A inserção da LI que ocorre intensamente nas escolas particulares e de modo facultativo na rede pública, é mais uma consequência e forma de reafirmar o grande fenômeno da globalização que muito afetou a sociedade em diversos aspectos da vida, incluindo os padrões sociolinguísticos na sociedade, que deram origem ao multilinguismo (BLOMMAERT, 2010). Assim, o ensino da LI para crianças passa a ser uma necessidade nos dias atuais, uma vez que o próprio contexto social cobra dos indivíduos o conhecimento de uma LAD e a compreensão, aceitação e o acolhimento da multiculturalidade: “(...) a idade que as crianças começam a aprender inglês é, cada vez mais, menor por todo o mundo” (LINGUEVIS, 2017, p. 137-138).

É importante, também, que seja esclarecido o motivo pelo qual este estudo escolhe a conceituação de LAD. Ao se pensar no ensino de uma outra língua, existem diversas conceituações que se atrelam a diferentes vertentes sobre o modo de ver a outra língua em relação com a língua que já se domina. Dentre tais conceituações estão: língua estrangeira, língua internacional, segunda língua, língua do vizinho e língua franca.

No entanto, neste estudo considera-se que todos os sujeitos já possuem o domínio de pelo menos uma língua e, mais especificamente em contexto brasileiro, considera-se maior a probabilidade de que essa(s) língua(s) seja(m) o português, a libras, uma língua indígena e/ou línguas de contextos de imigração. Tal realidade diversa se atrela ao que Leffa e Irala (2014) afirmam que em um mundo superdiverso, a outra língua a ser estudada na escola pode, ou não, ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas, de forma mais adequada, pode ser denominada de LAD. Isso porque ao ser denominada LAD não há necessidade de discriminação de contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional), das características individuais do aluno (segunda ou terceira língua), dos objetivos para os quais o aluno estuda a língua, sejam eles para obter um melhor emprego, para viajar, para cantar, para leitura e/ou escrita acadêmica etc. (como é o caso do ensino de língua “para fins específicos”); a questão é que se adote um conceito maior, mais abrangente e, possivelmente, mais adequado (LEFFA;IRALA; 2014).

Assim, a formação dos professores de LA para crianças na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente de LI, foi identificada como uma questão problema também por meio daqueles que ao vivenciarem e estudarem essa realidade, explicitam a lacuna existente no currículo do Ensino Superior para os profissionais que, posteriormente, se interessam em trabalhar ou são escolhidos em suas escolas para lecionar a LI nesse contexto. Para tal lacuna, pode-se atribuir a falta de cursos de educação contínua voltados para profissionais já em serviço e a inexistência de diretrizes e/ou parâmetros oficiais norteadores para o ensino de LA para crianças (JOHNSTONE, 2002; CAMERON, 2003; 2013).

Dessa forma, como resultado dessa inexistência de documentos legais, em que não há objetivos claros nem diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas para que o trabalho seja bem sucedido nas escolas, surge uma implicação na não contemplação das devidas especificidades do ensino-aprendizagem de LA para crianças nos cursos de Letras e Pedagogia (LIMA, MARGONARI, 2010; TANACA, 2017) – que são os cursos que formam os professores que, hoje, atuam nas escolas da rede pública e privada no ensino de LI para crianças de EFI. De modo ainda mais específico, no EFI da rede pública e privada, ambos profissionais –licenciados em Letras e Pedagogia– atuam, o que faz desse contexto ainda mais complexo.

É, no entanto, importante ressaltar o fato de que ainda que não haja padrões e diretrizes legais a serem seguidas para a formação dos profissionais de Letras e Pedagogia, a prática é existente e cada vez mais crescente dentro de ambos setores público e privado – o que revela que padrões e “diretrizes” já são seguidos pelos profissionais de acordo com as regras locais de cada instituição de atuação bem como da formação pré e em serviço de cada professor.

Portanto, preocupando-se com a formação pré e em serviço dos professores de LI que atuam no EFI das redes pública e privada, espera-se que as reflexões aqui abordadas, tragam subsídios para a problematização de questões que estão relacionadas ao tema, e contribuam para uma melhor compreensão e adequação das práticas de ensino frente a esta realidade do país.

## **1.2 Objetivos e Perguntas**

Dentre muitas indagações implícitas no teor deste estudo sobre a formação pré e em serviço dos professores de LI do EFI, destacam-se as seguintes:

- i) Como se configura a formação pré e em serviço dos professores de inglês para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?
- ii) Como os documentos oficiais e as ementas dos cursos de Letras, Pedagogia e dos cursos de educação contínua se relacionam com a formação dos professores de inglês das séries iniciais do EFI?
- iii) O que o perfil e o discurso dos professores de inglês das séries iniciais do EFI, atrelados aos documentos e as ementas oficiais existentes, revelam sobre tal realidade?

Sendo assim, como ponto central, a presente pesquisa objetiva compreender mais ampla e profundamente, à luz da *Análise Dialógica do Discurso*<sup>7</sup>, a formação pré e em serviço dos professores de inglês, mais especificamente de EFI, por meio da LDB e da Base BNCC, de ementas dos cursos de Letras, Pedagogia e de cursos de educação contínua, bem como de um questionário aplicado a 45 professores e de 4 entrevistas abertas com professores que atuam nesse contexto.

A escolha pelo uso dos sentidos e significados atrelados a ADD, ou seja, às relações de efeitos de sentidos dialógicos construídos nos enunciados, se fez por ser uma possível forma de analisar essa formação de modo cultural e historicamente aplicada, pois a questão problema da formação dos professores de inglês de EFI está relacionada à maneira como essa realidade se configura: marcada pelas vidas das pessoas que nela se envolvem, por suas representações de mundo e pelo modo que se constituem a partir da linguagem.

Da mesma forma, a escolha pelo contexto de EFI para este estudo foi feita para que o foco da pesquisa ficasse voltado aos profissionais formados pelos cursos de Letras e Pedagogia, ambos atuantes no ensino de LI. Além disso, por

---

<sup>7</sup> Doravante referida como ADD.



se tratar de uma metrópole em que há uma alta concentração de hibridismo cultural e um grande número de escolas da rede pública e privada que lecionam LI nesse contexto de ensino, São Paulo capital foi determinada como *locus* do estudo. Ademais, por ser uma capital financeira e cultural, a cidade oferece parâmetros que são, muitas vezes, seguidos em outros lugares do país.

### **1.3 Inserção no cenário da Linguística Aplicada**

Linguagem e educação: duas palavras que, ao serem unidas, formam um grande binômio na Linguística Aplicada. E foi a partir desse binômio que a Linguística Aplicada (doravante LA) iniciou no Brasil como uma área de investigação, no final dos anos 1960. O caminho percorrido pela LA, saindo da linguística e transitando pelo ensino de línguas, fez com que os estudiosos e pesquisadores da área a levassem a um âmbito muito maior, alcançando resultados não previstos em seus estudos e, dessa maneira, encontrando uma de suas características mais particulares: sua natureza inter/transdisciplinar (SIGNORINI E CAVALCANTI, 1998).

Tal característica, específica da área, a leva à uma formulação mestiça e nômade (MOITA LOPES, 2006), que reafirma a imensa necessidade de estudos e pesquisas que dialoguem com o mundo contemporâneo em que vivemos e com as práticas sociais em que estamos inseridos. Além disso, há uma grande importância de considerar diretamente os interesses daqueles que trabalham e agem em seus contextos específicos de aplicação. E é a partir desse diálogo com o mundo contemporâneo e com as práticas sociais atuais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I, que este estudo se insere na LA.

Ao refletir sobre a proposta do presente estudo, fica muito claro seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar (SIGNORINI E CAVALCANTI, 1998), uma vez que a própria natureza dialógica une duas áreas do conhecimento em um único estudo: linguagem e educação. Nisso se atrela, também, a característica de constituição complexa da LA. Ao olharmos pelas lentes da complexidade, como apontaram Leffa e Freire (2013), a LA não é disjuntora e fragmentada ela sempre agrega. Além disso, assim como uma das principais características da LA, esta também é uma pesquisa de natureza qualitativa, que se preocupa com o

idiossincrático, com o particular e o situado (MOITA LOPES, 2012), nas particularidades de um ensino nascente da contemporaneidade.

Assim, ao dar voz “ao sul” (MOITA LOPES, 2006a, p. 101), isto é, aos professores que enfrentam os desafios de lecionar a língua inglesa para crianças, constituídos em suas próprias práticas sócio-históricas, a pesquisa criará rupturas (ROUANET, 1996) de pensamentos, ou seja, criará pensamentos e reflexões que melhor caracterizarão o mundo globalizado da atualidade. Conseqüentemente, os professores ganharão a oportunidade de exposição de suas próprias vozes, uma vez que são eles que prepararão seus educandos para a circulação em uma sociedade complexa, para que consigam enfrentar a diversidade e o trânsito intercultural (WELP, 2011).

Outra marca da LA é o conceito de “modernidade recente” (RAMPTON, 2006; CHOULIAKARI, FAIRCLOUGH, 1999), que está atrelado à concepção de que há uma grande fluidez de linguagens, textos e línguas nas pesquisas da área – o que também se apresenta neste estudo. É um conceito que mostra que as pessoas vivem, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas (MOITA LOPES, 2006) e é mais uma prova de que a educação precisa (re)conhecer as mudanças sociais contemporâneas. Este estudo, desse modo, inserido na LA, se preocupa com os sujeitos e suas questões atuais, e busca que os professores de inglês de Ensino Fundamental I, sejam bem formados para atuar em seus contextos híbridos da educação atual.

A própria análise dialógica bakhtiniana, proposta como uma forma metodológica central desta pesquisa para a análise de documentos oficiais e entrevistas dos professores, é uma forma de propor rupturas (ROUANET, 1996; FOUCAULT, 1996), isto é, reflexões sobre os contextos sociais que existem no hoje, no agora. As rupturas aqui presentes estarão implicadas na construção dos repertórios linguísticos que se constituirão nos diversos discursos de professores que atuam nesse universo.

Da mesma forma, é também importante ressaltar que muitos linguistas aplicados, como Liberali e Magalhães, que estudam a área da linguagem e educação afirmam que se busca, no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar constantemente a sua formação (MILLER, 2013). Desse modo, se faz necessária uma reflexão sobre como as

singularidades do hoje são abordadas na formação desses professores –que lidam com um grande fluxo multicultural e plurilíngue– e, ainda, uma metareflexão constante sobre esse contexto, por parte do pesquisador, por meio da língua de sujeitos que estão sócio, histórico e culturalmente inseridos na sociedade

A área de formação de professores reconhece, finalmente, a importância da linguagem como instrumento semiótico para a construção sociocultural do conhecimento e da reflexão profissional (van Lier, 1994; Lontolf, 2000; Kramsch, 2000; Pontecorvo, 2005; Szundy, 2009; Fabrício, 2001), da formação do professor reflexivo (Zeichner e Liston, 1996; Perrenoud, 2002; Liberali, Magalhães e Romero, 2003; Liberali, 2003; Liberali 2010) e da colaboração nesses processos (Edge, 1992; Edge e Richards, 1993), ainda que por vezes perdesse a busca pela “melhora” do trabalho do professor (Numan, 1993; Beaumont e O’Brien, 2000, dentre outros) por meio da pesquisa e da reflexão. (MILLER, 2013 p. 118).

À vista desses apontamentos que abarcam conceitos centrais da LA e sua relação com o presente estudo, a seguir, serão apresentados os quadros de pesquisas correlatas.

As pesquisas provêm de diferentes instituições de ensino, editoras e periódicos ao redor do país, e abordam questões que se assemelham aos tópicos estudados neste estudo, como o ensino de línguas adicionais para crianças. Os dados aqui apresentados foram retirados de dois *websites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do scielo.org, do portal academia.edu, além do capítulo “Percurso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro”, do livro “Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente” (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), que contém um estado da arte sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças no Brasil. Ademais, foi por meio das palavras chaves *formação de professores de inglês e inglês para crianças*, que se pode encontrar os estudos abaixo – dentre os quais estão dissertações, teses, além de artigos e livros específicos ao tema publicados –, no período dos anos de 1993 e 2017. Na organização que segue, o primeiro quadro aborda as dissertações e teses encontradas, com informações como: o autor, o ano de defesa, o título e a instituição. De forma semelhante, o segundo quadro traz os artigos e os livros da literatura com as seguintes informações: o autor, o ano de publicação, o título e a editora/periódico. É importante ressaltarmos que os quadros foram organizados

por meio das cores rosa e branca, sendo, respectivamente, as dissertações marcadas na cor rosa e as teses na cor branca, bem como os artigos na cor rosa e os livros na cor branca.

**Quadro 1: Estado da Arte 1 – Dissertações e Teses**

<b>ENSINO DE LA PARA CRIANÇAS – DISSERTAÇÕES E TESES</b>			
<b>AUTOR(A)</b>	<b>DEFESA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
THOMÉ, A. C.	1993	Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares: relato de um experimento	Universidade de São Paulo (USP)
MIRANDA, A. V.	2001	Ensino de Inglês para Crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
SZUNDY, P. T. C.	2001	A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
FIGUEIRA, C.D.S.	2002	Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira	Universidade de Brasília (UNB)
LUZ, G.A.	2003	O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula.	Universidade Federal de Goiás (UFG)
FINARDI, K.	2004	Teacher's use of and beliefs on ludic language in the foreign language class	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
RODRIGUES, L. A. D.	2005	Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do ensino fundamental.	Universidade de São Paulo (USP)
LIMA, S.S.	2005	Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências do processo de ensino-aprendizagem de inglês em escola pública	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - São José do Rio Preto
SANTOS, L. I. S.	2005	Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?	Universidade Federal do Mato Grosso do SUL (UFMS)
CARVALHO, R.C.M.	2005	A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
SHIMOURA, A. S.	2005	Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
TONELLI, J.	2005	Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

TAMBOSI, H. H. S.	2006	Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ROCHA, C. H.	2006	Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes	Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP)
SACAFFARO, A. P.	2006	O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar	Universidade do Vale dos Sinos – (UNISINOS)
ZOLNIER, M. C. A. P.	2007	Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental	Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP)
ARANTES, J. E.	2008	O livro didático de língua estrangeira: Atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
COSTA, L. P.	2008	Uso de um exame internacional de proficiência de língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro	Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP)
WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N.	2009	Formação de professores para a educação infantil bilíngue	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
BANDEIRA, M. H. T.	2010	Diferenças entre crianças monolíngues e multilíngues no desempenho de tarefas de funções executivas e na transferência de padrões de VOT (Voice Onset Time entre as plosivas surdas do pomerano, do português e do inglês)	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
GARCIA, B. R. V.	2011	Quanto mais cedo melhor (?) Uma Análise Discursiva do Ensino de Inglês para Crianças	Universidade de São Paulo (USP)
SILVA, V. R.	2012	Caminhos da Educação Bilíngue: Uma análise sobre a proposta de ensino para educação infantil de uma escola de Goiânia	Universidade Federal de Goiás (UFG)
GUIDI, F. C. L.	2017	Concepções de Educação Bilíngue de Elite em três escolas privadas do estado de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
GINI, K. M. P.	2017	Elementos Constitutivos na Implementação de língua inglesa nos anos iniciais do	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

		ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná	
REIS, R. F.	2017	O inglês na educação infantil: capacidades de linguagens e funções psicológicas superiores	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
ROMMEL, T. C.	2017	O processo de Produção Colaborativa no Contexto Lodrino Global	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 2:** Estado da Arte 2 – Artigos e Livros

<b>ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS – ARTIGOS E LIVROS</b>			
<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORA/PERIÓDICO</b>
ROCHA, C. H. COSTA, L.; SILVA, K. A	2006	Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M.	2007	O ensino de LE para crianças: Reflexões e Contribuições	Editora Morιά
ROCHA, C. H.	2007a	Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro	Editora Pontes
ROCHA, C. H.	2007b	O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada	Anais do Seta
ROCHA, C. H.; BASSO, E.	2008	Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores formadores	Editora Clara Luz
TONELLI, J. R. A.	2008a	Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças	Editora Pontes
TONELLI, J. R. A.	2008c	O papel das histórias infantis no ensino/aprendizagem de inglês para crianças: uma análise do gênero como instrumento	Editora Eduel
CRISTÓVÃO, V.	2009	Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância	Periódicos UNICAMP
SANTOS, L.; BENEDETTI, A. M.	2009	Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico metodológicos desejados	UNESP - IBILCE
LIMA, A.	2010	O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório	Universidade Santa Cruz - UNISC
ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A.	2010	Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente	Editora Pontes
SANTOS, L.	2010	Ensino-apredizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino	Universidade Católica de Pelotas - UCPel

		fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos	
TONELLI, J. R.; CRISTÓVÃO, V.	2010	O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
DIMER, D. L.; SOARES, A.	2012	O ensino de língua inglesa para crianças	Ensiqlopédia FACOS/CNE -
PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A.	2013	Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais	Revista Estrelinhas
LIBERALI, F. C.	2014	A reflexão e a prática no ensino: inglês	Editora Blucher
LEVAY, P. B.; FALCÃO, T. P.; DINIZ, J. R. B.; SOUZA, R.	2015	Uma experiência de uso de jogos digitais como ferramentas de apoio para aprendizagem de inglês por crianças	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R.	2015	Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização	Editora Pontes

**Fonte:** Elaboração própria

Mediante o levantamento bibliográfico esboçado, é notável que os estudos, de modo geral, abordam questões sobre o ensino-aprendizagem de LAD e ou a formação de professores nessa área do ensino dentro de tópicos como: atividades em sala de aula; jogos de linguagem; crenças, pressupostos e conhecimentos de professores, alunos, diretores e pais; discurso do professor; estratégias de aprendizagem; exame internacional de proficiência em língua inglesa; formação do professor de língua adicional para crianças; histórias infantis; interação em sala de aula; jogos no ensino de língua adicional para crianças; linguagem lúdica na sala de aula; livro didático; e parametrizações para a língua adicional no EFI.

Dessa forma, embora as pesquisas, em sua grande maioria, não tenham como foco central a formação de profissionais para esse contexto específico, muitas pesquisas realizadas na área trazem contribuições acerca do ensino-aprendizagem de LAD para crianças e, ainda, de forma mais recorrentes são aquelas especificamente na língua inglesa, devido a disseminação e o reconhecimento em relação a importância atual da fluência de tal língua. No

entanto, dentro do grande universo de estudos sobre a o ensino de LADs para crianças, não são muitos os estudos desenvolvidos, que possuem como cerne a formação (pré e/ou em serviço) em contexto de ensino de LAD e/ou língua inglesa no Ensino Fundamental I, como é o caso dos estudos de Rodrigues (2005), Rocha (2006), Zolnier (2007), Rocha, Costa e Silva (2006) e Santos (2010).

Assim, ao relacionarmos a presente pesquisa com os estudos acima citados, apesar do mesmo contexto focal de estudo que todas têm em comum, notam-se diferenças que não suprem as questões abordadas aqui. A começar por Rodrigues (2005) que, em sua tese de doutorado, procura saber por que, o que e como ensinar inglês no Ciclo I do Ensino Fundamental I, durante sua participação em um curso de educação contínua. Como resultados, Rodrigues mostra que a antecipação do inglês demonstra valorização da disciplina, mas demanda investimentos na formação em serviço do professor.

Em seguida, Rocha (2006), em sua dissertação, centraliza-se no processo de ensinar e aprender o inglês nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental e, possui como objetivos centrais, a elaboração de justificativas e provisões teóricas para a condução do ensino em questão. Como resultado de seus estudos, Rocha indica a necessidade de diretrizes teórico-práticas específicas para o ensino-aprendizagem de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais respeitem a natureza ativa da criança e os aspectos que a motivam a aprender uma LA, como também garantam a função formadora desse ensino. Em suma, a autora provoca a necessidade de maiores investigações neste contexto de ensino, que visem redimensionar o ensino de LADs no Ensino Fundamental, tornando-o mais próximo das expectativas dos participantes, e, também, mais significativo.

Ainda em contexto de pesquisas de mestrado e doutorado, Zolnier (2007), em sua dissertação, busca investigar as crenças e as expectativas de alunos e de uma professora do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Os resultados quantitativos de sua pesquisa, revelam uma convergência de crenças entre os alunos da 5ª série e a professora, o que resulta em uma maior satisfação dos alunos com as aulas de inglês. Por outro lado, na 8ª série foi observado um descompasso entre a preferência maior dos alunos, sendo esta "falar", e o que é ensinado pela escola/professora, "ler". Zolnier mostra que esse descompasso



afeta a motivação do aluno em aprender uma vez que não tem as suas expectativas atendidas.

Ainda em contexto acadêmicos, representando os artigos publicados no contexto focal deste estudo, dois estudos foram selecionados para reflexão. Primeiramente o artigo de Rocha, Costa e Silva (2006), que usa como base um projeto de LAD implementado em ambos ciclos I e II do Ensino Fundamental público, em uma cidade do interior paulista. Objetivando investigar as visões implícitas da avaliação proposta pelo livro didático em uso no contexto de ensino, o estudo confronta tal avaliação proposta com as crenças dos professores sobre a avaliação. Ao investigarem, os autores concluíram que a proposta do material didático, frente à avaliação formal, traz atividades descontextualizadas, com foco em habilidades linguísticas, enquanto os objetivos explicitados para o ensino-aprendizagem de LAD para crianças estão calcados principalmente em concepções sociointeracionistas de linguagem e aprendizagem. Assim, Rocha, Costa e Silva (2006) concluem que a avaliação se distancia do objetivo principal desse ensino, que é o de formar cidadãos críticos e participantes por meio do ensino de LAD, o que compromete sua validade.

Por sua vez, Santos (2010), apresenta em seu artigo os resultados de uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais. Em sua investigação, a autora discute habilidades a serem desenvolvidas com este ensino, organização da sala de aula e possíveis ofertas de atividades. Além disso, a importância da ação do professor no planejamento em LAD para crianças também é foco de discussão, na tentativa de se delinear e alcançar objetivos que visem uma formação significativa, de acordo com pressupostos Vygotskyanos. A autora conclui que há diferentes metodologias e materiais neste contexto específico de prática pedagógica, mas buscam relacionar os conteúdos escolares com o contexto que os alunos vivem. No entanto, a autora também revela a predominância pelo desenvolvimento da habilidade escrita, ainda que no primeiro ano do Ensino Fundamental e pouco uso do inglês.

Assim, apesar da similaridade presente, de forma diferente das pesquisas acima supracitadas, nesta dissertação, as questões que envolvem a formação de professores no contexto de EFI trazem novas contribuições para a área, uma vez

que aborda contextos da rede pública e privada, além de unir, em uma perspectiva mais ampla, discursos materializados em documentos oficiais, bem como discursos dos professores que atuam nesses contextos de ensino. Ademais, as novas configurações de ensino-aprendizagem e de formação de professores na área de muito mudou desde que as pesquisas citadas foram realizadas, devido aos contextos sociais ainda mais híbridos em que vivemos.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROFESSOR DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico usado para a sustentação da presente pesquisa. Inicialmente, introduzimos a base teórica sócio-histórico-cultural a qual o estudo se apoia e usa como alicerce para toda a teoria que se apresentará posteriormente. Em seguida, realizamos uma reflexão acerca dos conceitos de globalização e suas implicações no contexto de ensino de uma LAD que, no caso desta pesquisa, se dá pelo contexto de ensino de Língua Inglesa para Crianças<sup>8</sup>. Na segunda seção, as práticas translíngues foram abordadas como uma necessidade no ensino de LAD/LIC frente à realidade cada vez mais superdiversa no Brasil. Por último, questões teóricas relacionadas à formação do professor de LAD para crianças, mais especificamente de LIC das séries iniciais do EFI foram apontadas, a fim de explicitarmos a necessidade de reflexões frente à questão problema deste capítulo.

#### **2.1 Perspectivas Vygotskianas e Bakhtinianas**

Em um mundo superdiverso, em que sujeitos se relacionam por meio de teias complexas de comunicação, já não se faz lugar para visões monoglóssicas da língua, nem tampouco visões monoglóssicas de ensino-aprendizagem de LADs.

Associando-se a esta perspectiva, ambos os autores, Bakhtin e Vygostky, parecem entrar em concordância teórica ao se atrelarem à visão heteroglóssica de língua e linguagem, tomando a multiplicidade de línguas e linguagens com uma proporção muito maior do que a soma e/ou um conjunto delas mesmas. Isso porque assim como afirma Bakhtin/Voloshinov (1981), nenhum sujeito por si só possui única e exclusivamente apenas uma língua, mas se situa em um contexto entre línguas, em que seu próprio discurso e o discurso de outrem se unem e, a partir dessa união, há o surgimento de um discurso único, particular de cada ser.

Assim, uma língua é composta não apenas por ela mesma, mas por meio de uma junção de códigos e sentidos que são atribuídos a ela, dentro de

---

<sup>8</sup> Doravante abreviada como LIC.

diferentes espaços sociais dos falantes. Semelhantemente, Vygostky, ao dar relevância para o social e o histórico de cada um, aponta para a grande importância que o ambiente social e o outro têm na constituição de um sujeito. Sem que haja contato e envolvimento com os contextos exteriores, na visão do autor, os sujeitos não podem nem conseguem se desenvolver como humanos.

Diante do olhar vygotskyano, compreende-se que as atividades sociais possibilitam aos sujeitos enfrentarem novas situações de forma criativa, gerando novos produtos que, por conseguinte, dão a vez a novas necessidades para as quais os eles precisam criar soluções (LIBERALI, 2010). Por sua vez, o ser humano, criador por excelência, age e reage a cada nova necessidade ou situação e, assim, cria-se a si mesmo e a um mundo social singular. Nessa mesma afecção social, podemos colocar em diálogo tais ideias com as do russo Bakhtin (2000), o qual apregoa ao sujeito, em meio às afecções, a ação para o desenvolvimento e a resistência para tornar-se cada vez mais definido. Em outras palavras, o diálogo se une ao sujeito – que, por sua vez, é também por ele constituído – a fim de “não permanecer na tangente, irromper-se no círculo da vida e tornar-se gente entre as gentes” (BAKHTIN, 2000, p. 388). Desse modo, o “eu” só pode se realizar sobre a base do “nós” e, assim, a alteridade é marcada como princípio dessa constituição.

Sendo assim, considerando a natureza social e histórica que se revela como essencial em ambos estudos discorridos pelos teóricos, esta pesquisa faz o uso das duas das teorias a serem expostas a seguir, desenvolvidas pelos autores Bakhtin e Vygostky, a fim de que seja explicada o alicerce existente por trás de toda a fundamentação teórica e posterior análise de dados aqui desenvolvidos.

O ser humano, de acordo com Costas e Ferreira (2011), interage com o outro enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Em uma luta conturbada, ele movimenta-se sempre entre linguagens. Segundo as autoras, não nascemos integrados a este mundo, mas integramo-nos, paulatinamente, movimentando-nos entre palavras. Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos e aos seres – esses, conseqüentemente, tornam-se seres históricos e culturais.

Na da visão vygostkyana de linguagem, é necessário que compreendamos que o meio social é rodeado e perpassado por significados culturais e, além dele,

há também o conceito de sentido, o qual recebe uma interpretação mais pessoal e única

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. (...) Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Dessa forma, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado – o que revela que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual (VYGOTSKY, 1996, p. 289). Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido. É importante afirmar que, em quaisquer eventos, os significados têm sentidos que se ampliam de acordo com os mesmos.

Os sentidos, então, têm caráter simbólico e com poder de mediação da relação dos sujeitos com o mundo. Isso porque o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social. Assim como afirmam Costas e Ferreira (2011), pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Desse modo, ao conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. O sentido é, portanto, aquele determinado instante, e não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Possuem eles, dessa forma, determinado caráter provisório, que é revisitado, formando-se, então, novos sentidos em situações novas.

O significado é, assim, estabilizado, enquanto o sentido busca estabilizar-se

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra

no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY 1996, p. 125).

Por um outro viés, o que diferencia Bakhtin de outros filósofos como Vygotsky, que se ativeram a estudos semelhantes no cerne da linguagem, é ter colocado em sua filosofia da linguagem, a dinâmica social da prática observável da linguagem como força especificadora que estrutura as relações interpessoais. O que o distingue, em outras palavras, “é sua ênfase na linguagem como prática tanto cognitiva quanto social, aspectos esses que lhe permitem compreender e explicar os complexos fatores que tornam possível o diálogo que abrange, simultaneamente, as diferenças” (FREITAS, 1995, p. 84).

Freitas (1995, 2002) elaborou, em seus estudos, uma aproximação pertinente entre Vygotsky e Bakhtin. Ambos fizeram uso do materialismo dialético<sup>9</sup> como método de análise do homem como sujeito social e da história (FREITAS, 1995, p.157). A seu ver, os autores percebiam estar na linguagem o cerne para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural. A linguagem foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro, conforme afirma Vigotsky (cf. FREITAS, 1995 p. 159), um papel significativo. No que se refere à distinção entre significado e sentido, pode-se observar que houve tal preocupação também na obra de Bakhtin e que a compreensão do teórico acerca desses conceitos é análoga à de Vygotsky. Assim, para Bakhtin o sentido difere do significado da palavra e encerra concretude, dinamismo e contexto (FREITAS, 1995). É, dessa forma, por meio de conceitos como esses que Bakhtin desenvolve estudos que, posteriormente, dão origem à Análise Dialógica do Discurso (ADD) – sendo ela, atualmente, amplamente usada em estudos linguísticos e de discurso.

A fim de que consigamos, então, melhor entendê-la, consideremos a afirmação de Bakhtin/Voloshinov (1981) de que a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica e, portanto,

---

<sup>9</sup> Materialismo dialético é uma concepção filosófica que defende que o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos tanto modelam animais irracionais e racionais, sua sociedade e cultura quanto são modelados por eles, ou seja, que a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social.

todos os enunciados no processo de comunicação, em qualquer dimensão, são dialógicos. Para o autor, a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso; trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo no qual há uma dialogização interna da palavra, que é sempre perpassada pela palavra de outrem. Desse modo, tal concepção vê todo e qualquer discurso atravessado pelo discurso alheio e define o dialogismo como as relações de sentido que se estabelecem entre dois ou mais enunciados.

Portanto, para Bakhtin/Voloshinov (1981) o real apresenta-se para nós por meio da linguagem e todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem, tornando possível, neste trabalho, a análise das representações discursivas materializadas nos documentos oficiais e nas entrevistas. Ademais, o sujeito, sempre inserido em um contexto histórico, torna-se um objeto de análise especialmente singular, já que por meio dele podemos analisar a própria realidade do contexto em que vive.

Isso porque dentro de uma ADD, considerando o contexto específico de cada pesquisa, assim como sua relação com o pesquisador, determinados efeitos de sentido dialógicos são notáveis, isto é, a reenunciação e o discurso de outrem torna-se visível por meio do discurso do objeto analisado. Assim como aponta Acosta-Pereira (2008a), os efeitos podem ser de: a) autoridade, b) reconhecimento, c) validação, d) avaliação, e), compartilhamento de responsabilidade e f) justificação. Assim, Acosta-Pereira, embasado em Bakhtin, afirma que o discurso de outro, ou seja, a reenunciação, ocorre tanto de forma direta como indireta.

Brait (2006) expõe algumas características singulares da ADD, como: olhar particular para as práticas discursivas (enunciações concretas), que ao mesmo tempo considera os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos; categorias que emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa (o que faz com que não seja possível aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita em outra, uma vez que o dado é sempre o discurso concreto e único proferido num determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores); necessidade de atentar-se à complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o

objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos sócio historicamente construídos), visto que essa relação não é neutra ao levar em conta que o pesquisador também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, além de ser um outro (não neutro) no diálogo com os dados (discursos).

Tais aspectos, citados por Brait (2006), são como uma mola propulsora para a condução de estudos embasados na ADD, bem como para o presente estudo, uma vez que a questão encontrada na formação dos professores de inglês que atuam no EFI é inerentemente ligada à vida de todos os sujeitos que se envolvem nesse tipo de educação, pelo modo como eles enfrentam o mundo e se constituem na linguagem.

Em vista disso, ao serem considerados os conceitos acima dissertados, amplia-se o olhar para a natureza heteroglóssica presente nas discussões de Vygostky e Bakhtin. Bakhtin (1983), mais explicitamente descreve a heteroglossia ou o próprio conceito de voz como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem; mostrando-nos o quanto não somos totalmente autores das palavras que proferimos. O filósofo russo diz que até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e intenções distintas, marcada pelo meio e tempo em que vivemos, nossa profissão, nível social, idade e tudo que nos envolve. Entretanto, apesar dessa natureza dialógica ser conceito central da obra bakhtiniana, segundo Brait (1994, p. 12), ela permanece ainda em aberto devido às diferentes tentativas de compreender seu funcionamento.

É, dessa forma, que nesta pesquisa encontra-se uma forte conexão da heterogeneidade trazida pelo social e estudada por tais teóricos, com o discurso que se encontra nos documentos e nas ementas oficiais, bem como no discurso dos professores que se inserem e perpassam o contexto de ensino de LIC no EFI das redes pública e privada.

Portanto, tendo em vista as bases teóricas que enraízam o presente estudo, a seguir, discorreremos sobre os conceitos chave desta dissertação.

## **2.2 Globalização e o Ensino da Língua Inglesa**



Para Appadurai (1996) e Castells (1996), o termo globalização é mais comumente usado como uma etnografia para fluxos intensos de capital, mercadorias, pessoas, imagens e discursos ao redor do mundo, impulsionados por inovações tecnológicas principalmente na área das mídias, das informações, e das tecnologias da comunicação, o que resulta em novos padrões de atividades globais, novas formas de organização de comunidades e culturas.

No que tange aos novos padrões de atividade global, a globalização, ao transformar os fluxos migratórios no mundo, também modificou a mobilidade social – real ou virtual –, que está intrinsecamente ligada ao conceito mais específico de globalização geocultural, usado por Blommaert (2010).

Com tal mobilidade e infinitas possibilidades de aproximação e comunicação, as formas de interação interculturais passaram a ser muito mais complexas, dando, por sua vez, origem a ainda mais culturas e formas de pensar diferentes. Nessa mesma perspectiva, essa complexidade é chamada por Vertovec (2007) de superdiversidade, isto é, um efeito da globalização que gerou uma miscigenação linguística, cultural e social.

Ao atrelar essa realidade às implicações com o relacionar-se socialmente, diversas questões se fazem importantes uma vez que, em meio à complexa diversidade sócio-cultural, o respeito, a compreensão e a adaptação ao viver com o diferente se tornam fundamentais. Mais especificamente em contexto escolar, esses conceitos são primordiais para serem refletidos e trabalhados pelos professores, por ser um dos papéis da educação, proporcionar ao alunado experiências e aprendizados que possam levá-lo à compreensão para além do entendimento e bom rendimento das áreas científicas do conhecimento, trazendo-o para a compreensão mais ampla do mundo em que vive e para a percepção de sua própria inserção e lugar de sujeito no mundo – o que, necessariamente, implica aprender sobre a diversidade que permeia tudo e todos.

Nesse viés, a globalização apesar de desafiadora, complexa e superdiversa, não traz consigo uma conotação negativa, já que, de certa forma, se considerada e bem empregada nos currículos escolares, pode enaltecer o conceito da multiculturalidade e do ser e agir diferente. A multiculturalidade, por sua vez, pode ser uma boa ferramenta para o aprender sobre o convívio com a cada vez mais crescente diversidade social, já que ainda hoje existem e persistem

as práticas de intolerância, como é o caso do *bullying* e do preconceito étnico-racial.

Assim, na sociedade global em que vivemos, constituída por uma acentuada ruptura nas noções de espaço, tempo e fronteiras, nossa constituição linguística, cultural e identitária, segundo Kamaravadivelu (2012), é afetada. Parte disso se atrela também ao que Friedman (2005) aponta como nova globalização, que defende a ideia de que o poder aquisitivo em si já não é tão poderoso quando não associado à educação. Em contextos superdiversos de ensino de línguas como os que profissionais da educação têm cada vez mais contato, o conflito, a diferença, a incerteza, a natureza translíngue (CANAGARAJAH, 2013; 2014) e o caráter heteroglóssico (BLACKLEDGE, CREESE, 2014) são características marcantes, que dão a oportunidade para o surgimento de diversidade de línguas e linguagens, e de heterogeneidade de vozes e identidades. Isso porque, conforme Blommaert (2009) aponta, os indivíduos se tornam não apenas locais, como também translocais, consumindo mídia e produtos culturais além dos que seus territórios geográficos oferecem. Dessa forma, Blommaert (2009) e Friedman (2005) parecem compreender língua e educação como sinônimos de poder ainda mais intensificados em um mundo em que as ideias se processam na velocidade da luz.

No entanto, apesar de haver um lado positivo no fenômeno que expande os horizontes dos sujeitos no mundo, e que os professores também podem usufruir em seus contextos de trabalho, há também quem aponte para questões negativas que a globalização traz à tona; para Bauman (1999, p. 2) que, em seu livro *Globalização: As consequências humanas*, relata sobre como o ser local em um mundo globalizado é sinal de privação e degradação social:

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E, no entanto, os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida (BAUMAN, 1999, p. 2).

Tal citação parece ir ao encontro da realidade sócio-política que vive o Brasil, em que diversas questões, que se opõem à justiça social, corroem há anos

o cenário social e econômico, além de deturpar a liberdade e a dignidade de um povo. Em consequência, há o surgimento de um efeito bola de neve, em que aqueles que não têm condições para (sobre)viver, permanecem em bolhas locais, privados de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, enquanto os que Bauman chama de globais, ganham o tom da verdade, as oportunidades e, cada vez mais, novas perspectivas para o melhor. Muito semelhantemente a Bauman, Blommaert (2009) também disserta sobre o impacto negativo que a globalização traz para a sociedade, e dá ênfase aos imigrantes que moram em comunidades em que há grande pobreza e desvalorização.

Além de Bauman, para outros autores como Supiot (2014) e Milton Santos (2003), a globalização também traz implicações extremamente negativas para a sociedade atual. O primeiro relata sobre como esse fenômeno vem desmantelando o espírito de Filadélfia, proveniente da Declaração de Filadélfia e outros documentos que a sucederam, como a Carta de Constituição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Carta de Constituição das Nações Unidas. Neste documento, Supiot (2014) aponta para a degradação desse espírito que se embasava na liberdade de expressão e na segurança física e econômica, garantindo o respeito ao trabalho, as liberdades coletivas de expressão e associação, a solidariedade no combate à pobreza, a democracia social como luta contra a necessidade de ser conduzido e, a subordinação da organização econômica ao princípio de justiça que coloca a economia e a finança com meios a serviço dos humanos.

Semelhantemente às conclusões de Supiot, a globalização para Milton Santos (2003), implica também no abandono social. Conforme o autor postula, o planeta parece ser compreendido como um grande espaço a ser explorado para o consumo, em que as normas culturais levam as pessoas a serem atraídas pelas mesmas coisas, os mesmos hábitos e os mesmos costumes – normalmente relacionados às necessidades das grandes potências internacionais. Santos ainda comenta que esse tipo de globalização cria resultados perversos, como fome, pobreza, mortalidade infantil, analfabetismo e problemas sociais muito sérios, como o aumento da taxa de desemprego, a perda de qualidade de vida e a intensificação de novas e antigas doenças.

Por um viés mais linguístico sobre a globalização, Canagarajah (2002) também ressalta um importante conceito que se atrela a uma perspectiva negativa e excludente, postulada por zonas de contato. As zonas de contato são, de acordo com o teórico, lugares em que os intelectuais do mundo afora se encontram, trocam figurinhas e fazem o uso do inglês como a língua de contato, de convívio e de veiculação das ideias, no entanto, tais zonas acarretam o que o autor também chama de clubes exclusivos e excludentes, em que o domínio do inglês falado se revela como bilhete de entrada.

Mais especificamente em cenário brasileiro, a globalização se evidenciou no início dos anos 90 (Barreto, 2009), com as mudanças introduzidas na política econômica brasileira tais como a privatização de empresas estatais, a abertura do setor de petróleo e a instalação de grandes empresas estrangeiras no Brasil, o que proporcionou um novo tipo de fluxo imigratório. Assim, a globalização no Brasil apresenta desafios que se concentram na área social, com o foco voltado para a inserção profissional dos indivíduos, o que enaltece o conhecimento de línguas para o mercado de trabalho.

Diferentemente dos imigrantes que se instalaram no Brasil no século passado, os novos grupos são, de acordo com Barreto (2009), em sua maioria, formados por imigrantes e/ou expatriados que provém de famílias de classe média alta e que possuem uma perspectiva pré-definida do tempo que permanecerão no país. De todo modo, a globalização gera mudanças para o mundo atual e elas precisam ser consideradas nos mais diversos contextos em que haja a atividade humana. Sendo assim, a globalização também afeta, diretamente, o campo das políticas linguísticas.

Sabe-se que língua é poder e, na medida em que as elas passam a ser um meio para viabilizar oportunidades de crescimento pessoal, econômico e social no mundo globalizado e seu valor como mercadoria cresce exponencialmente. Calvet (2002, p.135) identifica pelo menos duas consequências linguísticas da globalização, sendo elas: o fato de algumas línguas passarem a desempenhar um grande número de funções e o lugar hipercentral ocupado pela língua inglesa. A globalização passa a ser, assim, um produto de desenvolvimento do sistema, já que ela produz oportunidades assim como as restringe.

Governos e comunidades internacionais organizadas (sendo a União Europeia um dos exemplos) trabalham na promoção de políticas linguísticas que possam servir aos propósitos dos membros de sua comunidade. Tais políticas linguísticas podem promover o crescimento econômico e a transformação social por meio da educação (não apenas formal, mas linguística, igualmente), além de possibilitar a mobilidade e, assim como as políticas linguísticas aplicadas na União Europeia, também a empregabilidade em países outros. Assim, hoje, pode-se afirmar que a comunicação em diferentes línguas é essencial para atingir objetivos como estes (ARCHANJO, 2015).

Dessa forma, o conhecimento, domínio e uso de várias línguas, na sociedade contemporânea, ganha um papel de preponderância, tanto em nível individual, quanto ao nível da sociedade em geral. Como define Pierre Bourdieu (1991), a linguagem é uma forma de capital, só que simbólico. Como tal, é um recurso que estabelece relações de poder e por isso se apresenta de modo desigual na sociedade. Este capital simbólico adquire mais valor quando é legitimado por grupos de dominância social (grupos que também podem ser Estados-nações), como também pode ser associado a outras formas de capital (social e/ou econômico), fazendo assim, por sua vez, aumentar o valor de quem o domina.

Nesse sentido, em relação ao poder linguístico e frente à importância de conhecer uma nova língua, adota-se neste estudo o conceito de “World English” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150-151), ou seja, inglês do mundo. Tal visão implica transcender a noção da LI como uma língua que se tornou global, assumindo-a como um fenômeno linguístico *sui generis*. *Suis generis*, pois, em uma trajetória expansionista, a LI acabou por perder seu vínculo fechado apenas entre e com as culturas anglo-saxãs. Conseqüentemente, a LI não mais possui donos legítimos, mas se torna a língua de todos, permeada, nessas condições, de influências em nível global e local dos embates dialógicos travados nessa relação.

Transcendendo razões puramente instrumentais e se ancorando na possibilidade de oportunidades que nascem para aqueles que se comunicam em uma LAD e, mais ainda, que se comunicam em LI, portanto, o ensino da LI nos ciclos iniciais do EFI justifica-se pelo seu potencial transformador, que deveria

primar pela construção de letramentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno além da inserção e ascensão social que possibilita.

Em contextos em que o alunado em sua maior parte constitui-se por pessoas das classes menos favorecidas, com maior dificuldade de acesso à informação e a conhecimento em escala mundial (MOITA LOPES, 2005) – como é o caso de grande parte das crianças da escola regular pública brasileira –, o ensino do inglês, sob uma perspectiva geopolítica e transformadora, representa um potente instrumento da educação contemporânea (MOITA LOPES, 2005). Isso porque como uma ferramenta transcultural, pode tornar a sala de aula de línguas em espaços em que se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais (GEE, 2004), respeitando-se, também, valores locais (RAJAGOPALAN, 2005). Daí a importância de levar esse poder para todos, abrangendo não apenas a rede privada, em que podemos encontrar alunos de classes sociais mais abastadas e com maiores possibilidades de crescimento profissional, mas também àqueles que podem usar o poder linguístico, de uma língua hegemônica como a LI, a seu próprio favor, como um ato de defesa e/ou uma arma de combate à uma sociedade ainda tão injusta e desigual.

Assim, considerando o mundo altamente semiotizado e marcado por desigualdades profundas, o ensino de inglês deve ser visto como um meio de nos tornar capazes de assumir a leveza de pensamento e o estado de fluidez necessários para transgredirmos fronteiras linguístico-culturais e, portanto, também discursivas, tornando-nos aptos a agir na construção de sentidos nessa língua (que também é nossa), em toda sua dificuldades e múltiplas semioses, a fim de que possamos construir mundos sociais melhores, como também outros significados sobre quem somos, transformando a sociedade e a nós mesmos (MOITA LOPES, 2005). Nessa perspectiva, o inglês é, neste trabalho, compreendido como um instrumento, multissemiótico e transcultural, que nos auxilia a agir em um mundo plural, promovendo transformações singulares.

Em suma, frente a esse caráter fluido e fragmentado das nossas identidades (BAUMAN, 2005), o ensino de línguas se define como transformador. Assim como um instrumento transcultural, a aprendizagem do inglês (ou de qualquer outra língua) permite-nos transitar por universos linguísticos diferentes, transgredir fronteiras e transformar o mundo, já que nesse processo, estamos,

simultaneamente, alterando nossos posicionamentos e redefinindo-nos como pessoa. Grosso modo, o objetivo central da aprendizagem de uma nova língua é o de primordialmente apropriar-se dela para sermos capazes de interagir com outras culturas e modos de pensar e agir, histórica e discursivamente marcados, a fim de que consigamos enfrentar os novos desafios que o mundo, densamente multisemiotizado, coloca em nosso caminho, nos mais variados aspectos.

Isto posto, mediante à importância do ensino de LI que se inicie ainda na infância, como é o caso do contexto do EFI, e da falta de uma formação adequada, o professor de LI que atua nesses contextos específicos de ensino, tende a inconscientemente legitimar concepções limitadas sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que geralmente, passam a orientar-se em “concepções intuitivas, crenças e mitos construídos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem” (ROLIM, 2004, p. 139).

### **2.3 Práticas Translíngues: Construção de Repertório e Justiça Social**

As línguas são construções sociais, invenções que trazem reais consequências à vida e que regulam e medeiam o acesso ao capital social (Sanchez, Garcia, Solorza).

Conforme supracitado na seção anterior, as grandes transformações geradas na comunicação foram uma das mais relevantes consequências da globalização. As redes multimodais de comunicação criam cada vez mais corpo e abraçam a ideia da diversidade cultural e linguística.

Assim como a multiculturalidade vem sendo pontuada em diversas perspectivas no mundo educacional e no acadêmico, o consequente multilinguismo também ganha espaço de discussão e reflexão. A miscigenação de línguas e culturas aumenta a cada dia e, em especial nas salas de aula, sejam da rede pública ou privada, esse é um fator com o qual os professores lidam diariamente e podem usar a seu favor.

Embasando-se em tal realidade social, para além do multilinguismo e dos contextos escolares superdiversos que temos, em 1994, o conceito de práticas translíngues foi cunhado por Cen Williams. Um fator importante referente a esse conceito é o de que, na origem das práticas translíngues, existe o macro conceito

de heteroglossia (BAKHTIN//VOLOSHINOV, 1981), que evidencia a insuficiência de uma visão separatista e monoglóssica de um sujeito bi/multilíngue.

Desse modo, as práticas translíngues, reconhecidas inicialmente (1994) em contextos de aula bilíngue galego/inglês (GARCIA, LIN, 2016), passou a chamar a atenção de muitos teóricos e ganhou, desde então, diferentes conotações em diversos contextos de pesquisa. Canagarajah (2011) ressalta alguns dos diversos termos usados por outros teóricos, tais como: *codemeshing* (CANAGARAJAH, 2006a; YOUNG, 2004), letramento transcultural (LU, 2009), escrita translíngue (HORNER *et al.*, 2011), estudos sobre novos letramentos: multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000), biletamento (HORNBERGER, 2003), pluriletamento (GARCÍA, 2009), espaços terciários / *third spaces* (GUTIERREZ, 2008), metrolinguismo (PENNYCOOK, 2010), dialetos fluidos (AUER, 1999), heterografia (BLOMMAERT, 2008), e linguajar poli-língue (JØRGENSEN, 2008).

Conforme evidenciado acima, pode-se concluir que as práticas translíngues são cada vez mais utilizadas e investigadas por estudiosos que se dedicam aos estudos linguísticos e da educação, especialmente no ensino de línguas. No entanto, apesar das diferentes abordagens, nesta seção focaremos especificamente no estudo de dois teóricos: García (2009) e Canagarajah (2004; 2006b) – o que, também, associa a denominação teórica empregada neste estudo, isto é, as *práticas translíngues*.

García e Wei (2014), explicam o fenômeno ao fragmentar a palavra *translanguage*, uma vez que o prefixo "trans" se refere a transformações sociais, subjetivas e cognitivas e a suas consequências transdisciplinares, assim como a práticas fluidas que vão entre e além dos sistemas linguísticos e educacionais socialmente construídos. Já a importância do termo "*language*" advém de uma transformação de substantivo para verbo, na referência que faz ao processo dos sujeitos de se tornarem, continuamente, quem são e de continuamente construir práticas linguísticas conforme interação e fazem sentido do mundo (GARCÍA, WEI, 2014).

García (2009), por exemplo, usa o termo *translanguaging* em contextos específicos de educação bilíngue e multilíngue. Para a autora, as práticas translíngues acontecem naturalmente em diversas salas de aula ao redor do



mundo, sendo um dos melhores exemplos de superdiversidade na atualidade. No entanto, destaca em sua pesquisa a ideia desse fenômeno como práticas que os professores podem e devem usar, intencionalmente, a fim de construir sentidos e significados linguísticos mais profundos para os educandos. Além disso, para García e Wei (2014), no contexto educacional, *translanguaging* foca na construção e na negociação contínuas de identidades e valores socioculturais, por meio de respostas criativas e críticas às suas condições históricas e presentes (GARCÍA, WEI, 2014).

De forma similar, Canagarajah (2013) vê as práticas translíngues como estratégias de negociação que se alinham à diversidade de códigos semióticos e constroem uma forma híbrida de interação, misturando diferentes línguas e linguagens, ao mesmo tempo que sinalizando subjetividades e identidades. Para o autor (CANAGARAJAH, 2013, p. 91), as práticas educacionais translíngues não implicam o rompimento de normas a todo tempo, mas incidem, principalmente, em desenvolver uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação.

Um fator importante, exposto explicitamente por Canagarajah e Liyanage (2012), é o de que até mesmo os sujeitos que se autodenominam monolíngues alternam suas participações entre códigos, registros e discursos, e, portanto, já não podem ser vistos como monolíngues. Os pesquisadores enfatizam que, assim como a distinção/separação entre línguas já não é mais viável, também a separação entre os termos *monolíngues*, *bilíngues* e *multilíngues* não se faz mais significativa. Tal distinção aponta para a importância em ver o alunado com um olhar diferente, como seres humanos em contextos superdiversos, que não podem mais ser considerados como monolíngues, já que a realidade de hoje exclui o termo ao apontar para tal realidade.

Nesse viés, Hornberger (2002, p. 30) aponta para a importância de alinhar-se a uma perspectiva ecológica do conceito de multilinguismo, pois defende a ideia de que é essencial abrir um espaço ideológico para a implementação do máximo de línguas possíveis, especialmente em contexto escolar, já que tal prática possibilita a abertura de horizontes – partindo do que já fora pré-

estabelecido socialmente e atingindo, ao mesmo tempo, as novas fontes de negociações de códigos que partem do próprio alunado.

Lin e Martin (2005), Arthur e Martin (2006) parecem se aproximar do pensamento de Hornberger (2002) ao descreverem que existem grandes potenciais pedagógicos por trás de práticas híbridas de comunicação, tais como a de *codeswitching* que, por exemplo, encoraja o aumento da inclusão, da participação e do entendimento dos alunos nos processos de aprendizagem. Todavia, apesar de Lin e Martin (2005), bem como Arthur e Martin (2006) citarem o fenômeno do *codeswitching* como benéfico para contextos ricos em questões de cultura e linguagem, é importante destacarmos a diferença entre tal fenômeno e o das práticas translíngues, já que ambos são considerados fenômenos naturais e inerentes ao falante de uma ou mais línguas, ocorrendo com maior frequência em contextos superdiversos e podendo ser usados em contexto escolar, pelos professores, como ferramentas que auxiliam na construção de saberes. No entanto, apesar da grande semelhança encontrada em ambos conceitos, o *codeswitching* destaca a alternância de códigos linguísticos, enquanto as *práticas translíngues* abrangem muito mais do que apenas o linguístico, mas também a linguagem e todos os recursos semióticos que a ela pertencem. Sendo assim, nesta pesquisa a escolha da abordagem deu-se pelas práticas translíngues, visto que se defende aqui a ideia de que língua e linguagem andam interligadas, como uma via de mão dupla.

Dessa forma, este estudo se alinha ao que Makoni e Mashiri (2007) sugerem de que ao invés de desenvolver políticas linguísticas que tentam, hermeneuticamente, selar as línguas, deve-se descrever o uso das línguas de forma a compreender, por meio delas, as realidades que estão intrinsecamente ligadas ao seu uso. Para isso, é necessário, primeiramente, compreender a natureza de língua e linguagem como sendo heteroglóssica (BAKHTIN, 1984; BAILEY, 2007), ou seja, uma natureza que demonstra a fluidez e os movimentos presentes nos sujeitos.

Em vista disso, pode-se compreender que para todos os sujeitos, incluindo os considerados multilíngues, as línguas e linguagens fazem parte de um repertório que é usado para propósitos de comunicação, ou seja, as línguas e linguagens não são separadas, mas formam um sistema integrado. Assim, dentro

dessa mesma linha de pensamento, surge o conceito de competência multilíngue (BRITO, 2013), isto é, múltiplas línguas que são negociadas para a comunicação. Em outras palavras, a multicompetência funciona simbioticamente para as diferentes línguas em um único repertório. Dessa forma, este estudo adotou a concepção de que para os sujeitos bi/multilíngues, o ensino que visa a proficiência de uma LAD deveria ser focado na construção de repertório, ou seja, no desenvolvimento de diferentes funções e habilidades, que ocorrem por meio da junção de diferentes línguas, linguagens e códigos.

Nisso se atrela a importância das práticas translíngues, uma vez que assim como afirma Canagarajah (2002), é uma prática de realização social, porque não apenas envolve o sujeito e todo o seu repertório, como também envolve a troca entre códigos de sentidos co-construídos durante tal prática. Além disso, as práticas translíngues são práticas performativas, pois são improvisações criativas que ocorrem de acordo com as necessidades dos contextos de situações locais, além de serem conquistas interativas que dependem do alinhamento dos recursos de linguagem de um sujeito e de características sócio-histórico-culturais para que seja possível a construção de significados.

Trazendo, então, maior atenção ao conceito de repertório, deu-se foco, neste estudo, para a definição de Blommaert (2013), que o vê como um conjunto de recursos linguísticos, semióticos e socioculturais, que são e estão disponíveis aos sujeitos, para que os mesmos possam utilizar na comunicação. Podemos, também, atrelar tal concepção às maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediados pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão, por sua vez, margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174).

Por viés similar, Rymes (2014) conceitua repertório comunicativo como os vários modos pelos quais os indivíduos utilizam a linguagem e outros meios de comunicação para interagirem. O autor, diferentemente de outros, compreende não apenas as línguas dos sujeitos, mas as múltiplas linguagens que o entornam e constituem, tais como os gestos, as escolhas de vestimentas, a postura, conhecimentos rotineiros sobre os hábitos do dia-a-dia, etc. A isso também há a

inclusão das trajetórias vividas pelas pessoas, com suas possibilidades e limitações, suas desigualdades, acesso à aprendizagem e a novas oportunidades – ou seja, tudo o que os sujeitos viveram ou deixaram de viver.

Busch (2014) também aborda o conceito como recursos construídos a partir de processos intersubjetivos, localizados na fronteira entre o eu e o outro. A autora mostra que o repertório se modifica a partir de inter-relações que fazem parte das experiências de vida de cada um.

Também nessa perspectiva se encaixa a de Pennycook e Otsuji (2015) que, ao adicionarem a noção de tempo e espaço ao conceito, postulam ser ele construído na interação entre as estratégias individuais e os recursos de determinados lugares. Por isso a ideia de um “repertório espacial” (PENNYCOOK; OTSUJI, 2015), que liga os repertórios individuais aos lugares em que os recursos linguísticos são empregados. O repertório, assim, valoriza a dimensão prática da linguagem, ou seja, refere-se ao modo como as pessoas utilizam todos os seus recursos nas situações de comunicação.

A importância do desenvolver das práticas translíngues para a construção de repertórios se dá justamente para a construção de novos horizontes, que se alinha com a concepção que Blommaert (2014) e Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012, p. 32) denominam como mobilidade. Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012) mostram que em um mundo globalizado é preciso considerar a língua como um complexo de recursos móveis que permite que as pessoas se movam. Assim, a linguagem e seus diversos recursos semióticos possibilitam a mobilidade.

A mobilidade pode aumentar o repertório dos sujeitos, da mesma forma que o repertório os possibilita também maior mobilidade. Nesta relação dialética e simbiótica, Martin-Jones, Blackledge e Creese afirmam que

repertórios em um mundo superdiverso são registros de mobilidade: de movimento de pessoas, recursos de linguagem, contextos sociais, tecnologias de aprendizagem e ambientes de aprendizagem”. Dessa forma, as práticas translíngues são, também, registros de mobilidade (MARTIN-JONES, BLACKLEDGE, CREESE, 2012, p. 41).

O teórico Blommaert (2014, 2015), embasado no conceito de cronotopo de Bakhtin, aponta a mobilidade como um processo que envolve o uso de experiências de determinados contextos em espaços-tempo específicos. Isso, para o autor, é a base para a construção de novas possibilidades de fazer e

produzir significados em novos e/ou diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Tal fenômeno implica os discursos usados pelos participantes individualmente, levando em consideração os diferentes níveis de poder, autoridade e validade.

Desse modo, compreendendo a importância do conhecimento e da adoção das práticas translíngues em contexto educacional cultural e linguisticamente híbrido, e considerando o emprego de tal prática por professores que visam a construção de repertório visando a maior mobilidade de seus alunos, alinhamos tal prática à de justiça social.

Pode-se apontar como ponto central da justiça social a ideia da diminuição das desigualdades que se encontram hoje no meio social, buscando: melhores condições daqueles que vivem em situações precárias ou de vulnerabilidade; qualidade de vida a toda população como saúde a todos, educação, proteção ao meio ambiente, etc; garantia de igualdade a todos os sujeitos e a integração entre os povos (como, por exemplo, a garantia dos direitos aos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos), além da integração regional entre países, a fim de garantir suporte àqueles entre as fronteiras, promovendo igualdade entre imigrantes e, conseqüentemente, assegurando condições de vida digna aos refugiados.

Desigualdade é explicada por Supiot com o desmantelamento do espírito de Filadélfia – documento que se embasava na liberdade de expressão e na segurança física e econômica, garantindo o respeito ao trabalhador; as liberdades coletivas de expressão e associação; a solidariedade ao combate à pobreza; a democracia social como luta contra a necessidade de ser conduzido; e a subordinação da organização econômica ao princípio de justiça social que coloca a economia e a fiança como meios a serviço dos humanos (SUPIOT, 2014).

Apesar da facilidade que existe na promoção da justiça social por meio de mecanismos de comunicação em massa – como é o caso da internet e das redes sociais –, a pobreza, a discriminação e a negação dos direitos humanos que ainda marcam muito as relações humanas prevalece, gerando um grande empecilho para a coexistência pacífica entre povos.

Assim, a prática da justiça social quando aliada à educação, traz uma aprendizagem que possibilita os alunos a ir além, ensinando-lhes e fazendo com que saibam viver e usar do poder linguístico (que não é apenas da língua, mas

também da linguagem) por si sós. Esse ensinamento é, assim, um meio de entrada ou passagem para contextos sociais diversos, fazendo com que os alunos aprendam por meio de e sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre o outro para que possam agir de maneira situada, diversificada, criativa e atuante em seu dia-a-dia.

Tal aprendizagem, quando atrelada à concepção de que todos os sujeitos envolvidos em determinado contexto são constituídos, mesmo que localmente, pelo mundo de possibilidades e culturas que os permeiam, se alinha ao reconhecimento de práticas pedagógicas que visam colocar os sujeitos como possibilitadores e agentes de ações. Isto é, assim como é a visão de globalização do novo capitalismo, de justiça social, ou seja, uma visão que se alinha a um mundo em que tudo e todos têm vez, também deve ser a prática de exercício cidadão dos sujeitos no mundo, buscando por seus espaços de atuação e mediação, pensando primeiramente no coletivo antes de si mesmo.

É, dessa forma, que as práticas translíngues possibilitam a abertura de novos horizontes, que deslançam oportunidades e se mostram essenciais para os contextos pluri em que se vive e se ensina. Os professores, ao terem tais conhecimentos, passam potencialmente a ter uma nova visão de quem são seus alunos e da importância gerada ao planejar uma aula com o objetivo que pode ir muito além dos pré-determinados por conteúdos – que, também, são importantes, mas que limitam os novos horizontes que se abrem cada vez mais, com maior rapidez, em um mundo globalizado e tecnológico.

#### **2.4 A Formação do Professor de Inglês do Ensino Fundamental I**

Com a queda de produtividade e de lucratividade corporativas em 1966, que deu início ao problema fiscal dos EUA e desestabilizou sua posição como detentor do poder sobre o sistema financeiro internacional, houve o surgimento de certa instabilidade para os até então donos do capital mundial. Garcia (2011) postula o fordismo e o keynesianismo como incapazes de manter as contradições inerentes ao capitalismo, uma vez que os sistemas de produção previam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Assim, ao precisar se adaptar a outras formas de acumulação de capital, segundo Harvey (1989, p.

136), à mudança tecnológica, à automação, à busca de novas linhas de produto e novos nichos de mercado, à dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro de capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação.

Mais recentemente, todavia, os novos domínios da organização industrial e da vida social e política representam um novo sistema de acumulação de capital, a acumulação flexível, que Garcia (2011) mostra se caracterizar por ser um contraponto à rigidez dos processos de produção e acumulação experimentados até então.

Nesse sistema contemporâneo de acumulação de capital, embasado na flexibilidade e no movimento, o assujeitamento dos indivíduos por essa ideologia de produção material perpassa os dizeres que constroem o lugar da criança no contexto do ensino de inglês (GARCIA, 2011), e a identifica como trabalhadora nesse sistema econômico. Tal posto atribui à criança características que se assemelham as do bom profissional que se enquadra nas novas demandas do mercado, no que diz respeito ao comportamento e à identificação dos valores vigentes ao mercado profissional. A criança passa a ser, portanto, desde cedo vista como um aprendiz para a inserção no mundo profissional, e identificada como trabalhador no sistema econômico.

Tanaca (2017) constata, por meio de um quadro, a adesão do ensino de LI no contexto de educação infantil e EFI, apenas no contexto da educação pública brasileira. O quadro é organizado a partir dos critérios de: a) regiões do Brasil, b) estados por cada região do país, c) municípios por cada estado e d) número de municípios com matrículas em turmas de LI, por etapa de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental I – EFI), nos estados das regiões do país.

**Quadro 3:** Iniciativas de EIC nas séries iniciais do EFI, nas Regiões e Estados de Escolas Públicas Brasileiras

Regiões do Brasil	Estados por Região	Municípios por Estado	Número de municípios com matrículas em turmas de LI, por etapa de ensino, nos estados das Regiões do Brasil
			Séries Iniciais do EFI
Nordeste	MA	217	151
	PI	222	145

	CE	184	74
	RN	167	59
	PB	223	79
	PE	185	96
	AL	102	38
	SE	75	34
	BA	417	220
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>1792</b>	<b>896</b>
<b>Sudoeste</b>	MG	31	298
	ES	78	35
	RJ	92	46
	SP	645	427
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>846</b>	<b>806</b>
<b>Norte</b>	RO	52	16
	AC	22	7
	AM	62	50
	RR	15	7
	PA	143	74
	AP	16	8
	TO	139	49
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>449</b>	<b>211</b>
<b>Sul</b>	PR	399	87
	SC	293	240
	RS	497	274
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>1189</b>	<b>601</b>
<b>Centro Oeste</b>	MS	77	50
	MT	139	95
	GO	246	152
	DF	1	1
	<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>463</b>

**Fonte:** Organizado pela autora, com base em Tanaca (2017) e no cruzamento de dados fornecidos MEC e IBGE - Brasil

Em vista disso, focado no contexto de EFI da presente pesquisa, podemos concluir que no Ensino Fundamental I, assim como relata Tanaca (2017) em sua



pesquisa, o Nordeste brasileiro, com maior número de municípios no Brasil (1792), aparece com maior quantia de iniciativas de implementação, 896 municípios, destacando o estado da Bahia. Já a região Sudeste, com 846 municípios, possui 806 iniciativas municipais, sendo o estado de São Paulo com maior número de ensino de LI nas séries iniciais do EFI do país. Em seguida, a região Norte composta de 449 municípios, possui 211 com tal prática. Já a região Sul, com o segundo maior número de municípios do país, 1189, possui apenas 601 iniciativas de inserção da LI nos anos iniciais do EFI. Por fim, na região Centro Oeste, a qual consta 463 municípios, 298 implementam o ensino de LI nas séries iniciais do EFI, com 152 iniciativas em Goiás.

Esse cenário, atrelado ao poder midiático, enfatiza ainda mais o posto relevante que é dado à aprendizagem cada vez mais cedo de língua inglesa para a sociedade, à conseqüente demanda de ensino e à inegável importância da formação de professores capacitados para a atuação nesse contexto.

Shimoura (2012) revela que foi na década de 1980 que, no Brasil, houve um despertar do interesse pelo ensino de inglês para crianças e, Brumfit (1991) relaciona que, ainda em 1980, o ensino de LADs nesse contexto emergiu mais da prática do que da teoria. Assim, desde então, a grande necessidade de uma formação específica pré e em serviço para os profissionais que atuam nesses espaços, se dá em razão de diversos fatores encontrados em seu contexto, como as dúvidas que surgem quanto ao processo de trabalho com duas (ou mais) línguas, além da sempre existente diversidade cultural e linguística. Ao atrelar tais perspectivas à abordagem do presente estudo, identificou-se que aos professores de LI do Ensino Fundamental I, há, também, o desafio de ensinar uma LAD, considerando aspectos culturais, sociais e linguísticos presentes em turmas cada vez mais heterogêneas, inseridas em um contexto recente e superdiverso.

Para Shimoura (2012), os professores que passam a atuar nesse contexto se preocupam principalmente com a idade da criança para iniciar a aprendizagem da LAD, o método e/ou o material a ser utilizado, o desenvolvimento de determinadas habilidades linguísticas e a educação global para fins de desenvolvimento pessoal da criança. Além disso, Shimoura (2012) revela que existem muitos exemplos específicos de prática em sala de aula que mostram a

necessidade da aprendizagem de uma LAD ser parte de um processo de desenvolvimento do social de uma criança, de autoconfiança e independência que a encorajam na continuidade da aprendizagem, não apenas de uma outra língua, mas durante toda uma vida escolar e além.

Na mesma perspectiva, Moura (2010) aponta para a superdiversidade que os contextos multilíngues apresentam aos professores, como o desafio ao lidar com questões de identidade, subjetividade, culturas, línguas de *status* diversos, equidade, competências comunicativas, aprendizagem (de conceitos e conteúdos) e aquisição em língua mãe e adicional – desafios esses muito prementes em contextos multiculturais. Ainda segundo a autora, além desses professores precisarem adaptar suas estratégias à atuação em contextos linguística e culturalmente superdiversos, a formação específica de que precisam, deve lhes permitir conhecer boas práticas, ter contato com fundamentos teóricos que abordem áreas outras do conhecimento, e refletir sobre sua atuação profissional de modo crítico e informado. Apesar de tal necessidade, Silva (2010) afirma que não há respaldo no ensino superior aos professores que atuam nesse contexto.

A partir dos conhecimentos apresentados, torna-se questionável a formação do professor de LI que atua no Ensino Fundamental I e, portando, a fim de melhor entender a formação desse profissional, é importante que recorramos à Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Artigo 62, de 20 de dezembro de 1996, que aponta que:

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos a LDB, entendemos que para que seja possível a atuação como professor de LI na educação básica, isto é, na educação infantil e nos anos iniciais do EFI, a formação mínima exigida é a de graduação/licenciatura em Pedagogia. Entretanto, atuar nos anos iniciais do EFI como professor de LI, implica uma série de exigências e questões que são essenciais a tais professores como, por exemplo, não apenas os conhecimentos acerca da educação e desenvolvimento infantil, mas também sobre a língua a ser ensinada e suas

respectivas linguagens. Assim, ao considerarmos a ausência de uma lei que a regulamente o ensino de LI em contexto infantil, manifesta-se determinada incerteza sobre uma formação que reflita criticamente sobre e para além das questões aqui abordadas.

Dessa forma, elucidando a questão da formação desses profissionais, alguns estudos desenvolvidos na área da LA, como os de Tonelli e Cristovão (2010) ou Santos e Benedetti (2009), defendem que o professor de LAD, que atua ou pretende atuar com crianças, seja formado em Letras com habilitação na LAD que pretende lecionar; que tenha conhecimento linguístico e metodológico para o ensino de LAD; que conheça as fases de desenvolvimento das crianças; que esteja constantemente buscando se aperfeiçoar; que leve em consideração o contexto em que possa transformar sua prática; e que atue de forma crítica e reflexiva no e sobre o seu contexto de trabalho (TONELLI, CRISTOVÃO, 2010; SANTOS, BENEDETTI, 2009).

Apesar de os estudos na área da LA acima citados, ao considerarmos que licenciados em Letras e Pedagogia atuam no contexto de ensino da LI no EFI, é importante considerar o fato que Megale (2014) ressalta ao afirmar que a um profissional graduado em Pedagogia falta o conhecimento linguístico discursivo para atuar neste segmento. Assim, da mesma forma, os licenciados em Letras, como Salgado *et alli* (2009) revelam, são capacitados em relação aos aspectos linguísticos das línguas que se propõem a ensinar no futuro, mas, diferentemente dos pedagogos, não são formados quanto ao desenvolvimento infantil e a metodologias específicas. Desse modo, Pires (2004) problematiza que um professor apenas com formação em língua e sem conhecimentos metodológicos pode desenvolver nos alunos aversão pela língua adicional, enquanto o professor capacitado para trabalhar com crianças, mas sem formação na língua adicional, pode ensinar conteúdos linguísticos equivocados, comprometendo o desenvolvimento dos alunos. Além disso, pouquíssimos são os cursos de extensão e/ou especialização que oferecem disciplinas e/ou temáticas específicas sobre tal atuação (SALGADO et al., 2009), dependendo, ainda, do interesse e da procura de cada profissional.

Ao falar ainda no contexto da rede privada, mais especificamente de escolas de educação bilíngue de elite, Megale (2014) elenca uma série de

competências que seriam fundamentais ao professor que atua especificamente nesses contextos, como: saberes sobre o bilinguismo e o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bilinguismo; conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto; conhecimento acerca das teorias de aquisição de língua mãe e língua adicional; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes, entre outros tantos aspectos importantes.

Dentro da mesma perspectiva teórica, Liberali e Megale (2016) apontam a grande lacuna criada na educação bilíngue no Brasil, que gera muitos desafios e dificuldades a serem enfrentados pelos professores, como a evidente falta de estudos sobre o currículo de escolas bilíngues nos cursos de Pedagogia e licenciaturas; de estudos que tenham como foco desafios representados pela educação profissional de professores, pela produção de materiais, pelo desenvolvimento curricular e pelos métodos de avaliação; além de estudos sobre a formação dos professores em relação à diversidade linguística. Torna-se, dessa maneira, explícita a grande diferença de requisitos necessários para um profissional da educação bilíngue quando comparados a outros que atuam em escolas regulares não bilíngues e/ou em institutos de idiomas.

Enfatiza-se aqui, novamente, que embora também existam alguns cursos de extensão e pós-graduação em educação bilíngue no Brasil que preparem alguns profissionais, em face da visão dos teóricos estudiosos dessa realidade e da experiência da pesquisadora como graduada em Letras, há um grande indício para o despreparo na formação específica de professores para o contexto de ensino de LI para crianças. Isso porque consideram-se as possíveis dúvidas que tais profissionais vivenciam ao terem que lidar com os desafios que encontram em sua rotina.

Outra questão importante é a de que apesar da fundamental relevância sobre a formação dos professores nesse contexto, Lima e Kawachi (2015) afirmam que a formação não é a única questão necessária aos professores. Para as autoras, é também imprescindível que haja desenvolvimento e consolidação de

um processo de reflexão contínua a respeito de qual inglês se está ensinando; de quais objetivos linguísticos e formativos estão atrelados ao ensino-aprendizagem dessa língua; de que aprendiz se deseja educar e para quais finalidades.

Em vista das reflexões dissertadas acima, a formação docente pré e em serviço passa a ser de fundamental importância, uma vez que a habilitação do professor tanto em questões pedagógicas como em questões linguísticas e de linguagem é indispensável. É importante ressaltar que estas são questões relevantes para o alcance de resultados satisfatórios em um ensino que tenha embasamento teórico-metodológico e sociocultural, e que possibilite compreender o que é linguagem e ensino-aprendizagem, uma vez que esta é uma visão que interfere diretamente na prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Assim sendo, de forma semelhante aos teóricos acima citados, Santos (2010) afirma que: 1) a oferta de graduações existentes na atualidade não contempla a formação específica para a atuação com o ensino de língua inglesa para crianças; e que 2) as matrizes dos cursos vigentes que contemplam a formação docente ainda não evoluíram satisfatoriamente, o que prova como urgente uma discussão acerca da teoria-prática desses profissionais em sua formação e, mais especificamente em sua formação em serviço.

#### **2.4.1 A Formação do Professor pré e em serviço**

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (FREIRE, 1991, p. 589).

Os atos de pensar, estudar, refletir e analisar a formação dos professores é primordial, já que é um processo que, de acordo com Gatti (1997), demanda sempre novas habilidades cognitivas e sociais desses profissionais. Novas porque, assim como Freire (1991) enfatiza, a ação de ser educador e/ou professor<sup>10</sup> está intrinsecamente relacionada à reflexão da prática e, junto a isso,

---

<sup>10</sup> Freire (1991) usa o conceito de educador e a pesquisadora adiciona a este também o conceito de professor. Isso porque ao acreditar que o professor não é apenas responsável pela instrução eficiente do aluno, como também é vocacionado para a formação integral desse sujeito, opta por esclarecer seu posicionamento uma vez que o termo *professor* é empregado no título do estudo.

se dá também a característica mutante de ser sócio, histórico e socialmente inserido em uma sociedade globalizada em que informações e novas percepções de mundo transitam em velocidade luz.

Apesar de tal realidade, Gatti (1997) afirma que o currículo de formação pré serviço de professores, nas mais diferentes licenciaturas e áreas de conhecimento, não questiona como esses profissionais relacionarão a teoria aprendida nos cursos com as ações concretas de sala de aula. Logo, não há uma formação sólida para os fundamentos necessários aos professores ainda em formação pré serviço, considerando a necessidade de uma constante atualização. Mais especificamente na área do ensino de línguas, Celani (2000) também aponta para o necessário questionamento sobre até que ponto a universidade vem preparando, especificamente os graduandos em Letras, ou seja, os futuros professores de línguas, a lidarem com a linguagem enquanto elemento socialmente construído, a partir de subsídios oferecidos pelo grande campo de estudo que a LA oferece. Nesse sentido, revela-se importante a reflexão do futuro professor desde os anos iniciais do curso de licenciatura, acerca de questões que envolvam seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, nos casos das licenciaturas em Letras, a reflexão frente ao futuro trabalho com a linguagem na construção de contextos sociais de ensino de línguas torna-se, também, essencial.

A partir dessas reflexões, ao tratarmos especificamente da formação de professores de LI para crianças, nesta pesquisa abraçou-se a ideia de que em tal contexto, a prática docente deva centrar-se no uso da linguagem em diferentes contextos de atividades e em diferentes situações sociodiscursivas, em que o aprendiz possa (re)significar informações, experiências, valores e sentidos. Acreditou-se, portanto, que a união dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e de desenvolvimento infantil, bem como os conhecimentos linguísticos e discursivos, transparecem como binômio para os profissionais que atuam e/ou atuarão no contexto de ensino de LI para crianças. Em vista disso, duas abordagens foram adotadas neste estudo a fim de elucidar a perspectiva de formação escolhida neste trabalho, sendo elas: as dimensões da formação docente (PLACCO, 2006) e formação crítico-reflexiva (LIBERALI, 2015).

Tendo em vista que a implementação de qualquer proposta educacional com tamanha demanda abre portas para muitas necessidades, damos aqui, ênfase para a necessária formação de um profissional bem qualificado. Placco (2006), ao mostrar-se alinhar com tal afirmação, considera e subdivide a formação de professores por meio do que denomina dimensões da formação docente, voltadas para a formação de cidadãos e para a inclusão dos mesmos. Essas dimensões, para a autora, são dialeticamente relacionadas umas com as outras e podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos e de aspectos diversos atravessados pela ética e pela intencionalidade. Assim como aborda Gimenez (2003), neste estudo também é reconhecido que o desenvolvimento do sujeito se dá em múltiplas dimensões, as quais contribuem para a constituição do indivíduo como profissional. Algumas dessas dimensões seriam: técnica ou técnico científica, avaliativa, crítico-reflexiva, estética e cultural, ética e política, da formação continuada, do trabalho coletivo e dos saberes para ensinar. Abaixo, observa-se resumidamente, por meio de um quadro explanatório, cada uma das dimensões e suas respectivas características:

**Quadro 4: Dimensões sobre a Formação Docente**

<b>Dimensões sobre a Formação Docente</b>	<b>Placco (2006)</b>
<b>Técnica ou técnico científica</b>	Envolve conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor (ex. domínio do uso da língua), articulados às práticas de ensino e a outros saberes que contribuem para a prática efetiva de ensino-aprendizagem.
<b>Avaliativa</b>	Trata de conhecimentos da prática pedagógica (bases teóricas e fundamentos utilizados em seu exercício profissional, como pesquisa, análises e propostas de resultados) e de questões relacionadas ao contexto de trabalho docente (diversos contextos interculturais, por exemplo).
<b>Crítico-reflexiva</b>	Considera-se a capacidade do profissional de conhecer seus processos cognitivos bem como de (auto)regulá-los por meio de atividades reflexivas relativas tanto à vida profissional quanto à pessoal.
<b>Estética e cultural</b>	Abrange experiências estéticas e culturais da formação do professor, que visam à promoção de diferentes formas de cultura entre os alunos e que possam instigar reflexões sobre questões de identidade e de respeito à diversidade.
<b>Ética e política</b>	Refere-se aos objetivos do processo educacional, à visão de educação e do tipo de sociedade que se quer.
<b>Formação continuada</b>	Abrange o interesse e a motivação do profissional pelo constante aperfeiçoamento, por meio de pesquisas sobre sua área de trabalho e sobre a sociedade que está inserido, bem

	como a participação em trabalho em rede e/ou com parcerias.
<b>Trabalho coletivo</b>	Engloba o trabalho em cooperação por meio de projetos desenvolvidos na interação com profissionais de áreas diversas a fim de formar um aluno-cidadão.
<b>Saberes para ensinar</b>	Diz respeito aos conhecimentos do professor sobre os objetos do processo de ensino/aprendizagem, sobre o uso de recursos didáticos em sala de aula, sobre métodos e abordagens, entre outros.

**Fonte:** Adaptado pela autora com base em Placco (2006)

Ao considerar as dimensões acima elucidadas, entende-se que o professor de LI que trabalhe em contexto de EFI deve não somente dominar a língua a ser ensinada e aprendida, mas também deve considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão atrelando sua prática aos fundamentos de estudos e bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; e dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva sobre sua própria ação nos contextos em que se encontra inserido, o que reforçam a visão de Tonelli (2008) e Cristovão e Gamero (2009), de uma formação global e plural para o profissional de língua inglesa para crianças.

Também de forma a se alinhar à visão de formação desta pesquisa, estão as contribuições de Liberali (2015) que parte da concepção de que a formação não acontece de forma automática, mas sim como todo um processo de autoconsciência, consciência do mundo e contínua transformação de si e dos outros – características essas que se alinham ao embasamento de inserção escolhido e atribuído a este trabalho, que reconhece sua natureza de visão sócio, histórico e cultural. Para a autora, o professor, ao entender os conceitos científicos que envolvem suas práticas diárias na escola, se permite não apenas ter uma visão da própria ação, mas também de questionar tal ação além de transformar a própria realidade em que está inserido. Para Liberali (2015), que se apoia em Bakhtin, parte da realidade concreta do sujeito, o professor abstrai teoricamente por meio da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente, isto é, é com e por meio do outro que os professores possibilitam transformações aplicadas em seus próprios contextos educacionais.



Ancorada nessas discussões que se apoiam ao quadro de formação crítico-reflexiva, precisamos, primeiramente, compreender as três diferentes concepções de reflexão usadas no contexto de formação de professores, que se dão por:

a) reflexão técnica: é a reflexão que leva o professor a refletir sobre sua prática tecnicamente, e também o leva a preocupar-se com o buscar respostas para seus problemas do dia a dia em âmbito científico;

b) reflexão prática: é aquela que se caracteriza pelo foco nas necessidades funcionais e busca as soluções do exercício da profissão na própria prática, sem que muitas vezes haja a busca por um aporte teórico (LIBERALI, 2004);

c) reflexão crítica (ZYNGIER, LIBERALI, 2000): que embasada na pedagogia crítica (FREIRE, 1970; KEMMINS, 1987; STAKE, 1987; ZEICHNER, LISTON, 1987a, 1987b; SMYTH, 1992; KINCHELOE, 1997; MACLAREN, 1999; GIROUX, 1997), parte da concepção de que o sujeito é capaz de analisar sua própria realidade social e cultural, a fim de tomar posições frente às próprias questões, possibilitando transformações sociais.

Liberali (2015) explicita que as principais características a serem desenvolvidas por um profissional crítico-reflexivo são:

- Formas de verificar o silenciamento da voz dos professores/educadores;
- Formas de trabalhar com professores/educadores para descreverem e analisarem suas práticas, com o intuito de transformar as autoritárias formas de agir;
- Oportunidades para o professor/educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- Colaboração com os professores/educadores sobre como julgar a posição das ações;
- Formas de desenvolvimento de auto-imagens robustas;

- Permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir.

Dessa maneira, torna-se evidente a importância das contribuições e auto percepção de vivências do próprio professor frente as suas práticas e formas de agir em contexto profissional.

Finalmente, de modo a entrelaçar a teoria e a prática, Smyth (1992) concretiza a reflexão crítica por meio de quatro ações essenciais (FREIRE, 1970; BARTLLET, 1990): 1) descrever, 2) informar, 3) confrontar e 4) reconstruir que, posteriormente são discutidas e abordadas por Liberali (2009) como marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica

**Quadro 5:** As marcas linguístico-discursivas

<b>Formas de Ação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Mundos Discursivos</b>	<b>Sequências Fases</b>
Descrever	Revelação da ação em forma de texto para os praticantes	Envolvimento do interlocutor em um mundo narrado ou exposto	Descrições de ações (contextualizações e ações)
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações	Mundo exposto	Exposição: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever. Descrição: apresentação das características, comparação com outros elementos das situações
Confrontar	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto	Argumentação: Definição da tese e do ponto de vista
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar e confrontar	Envolvimento do interlocutor e o mundo narrado e exposto	Descrição de ações: (exemplos contextualização e ações)

**Fonte:** Adaptado pela autora com base em Liberali, 2009

Assim, entendemos que tal construção (LIBERALI, 2009) é alinhada a uma formação que pratica a reflexão com vias para questões éticas e morais, isto é,

uma reflexão denominada crítica. Liberali (2009) ao criar o esquema acima esboçado, explica que se trata de uma prática que leva à tomada de consciência dos mecanismos e das estruturas de opressão que envolvem todo o universo da prática dos professores, sendo seu objetivo principal o de levar os professores ao questionamento e a contestar as realidades que o entornam. Tal reflexão crítica pode, dessa forma, levar à transformação social, pois ao compreenderem suas práticas por meio da constância de debates, da participação e da análise da relação teoria e prática; dessa forma, os professores passam para a condição de intelectuais transformadores.

Enfatizando aqui a necessidade de uma reestruturação dos currículos dos cursos de graduação e com vista nos dois macro conceitos acima abordados (PLACCO, 2006; LIBERALI, 2015), é necessário afirmar que para além da formação pré serviço, a formação em serviço se faz ainda mais urgente pois os professores que hoje atuam nas redes pública e privada de ensino, em contextos de ensino de inglês no EFI, não tiveram, conforme citado, a formação necessária em seus cursos de graduação. Precisam, dessa forma, da formação em serviço não apenas como um complemento que agregue a sua já formação ou como uma forma de atualização de sua prática docente, mas sim como uma verdadeira forma de suprir com a lacuna formada entre teoria-prática docente.

Desse modo a formação continuada, formação contínua, formação centrada na escola, formação em contexto ou, como abordaremos aqui, formação em serviço, é aquela que toma a escola como o *locus* privilegiado para sua formação. Essa formação aponta o professor como a peça chave desse processo, vendo-o como um profissional capaz de criar e recriar sua própria formação. Nesse sentido, Placco (2009) supõe à formação uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de forma imbricada. Cunha e Prado (2008, p. 38) complementam tais características ao afirmar que o professor, por meio de sua própria vivência na escola, se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação e desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo, aprendendo, segundo Canário (1999), sobre si, sobre os outros e sobre sua própria profissão.

Souza e Tozetto (2011) reafirmam tal ideia ao postularem que o contexto escolar é marcado por influências mútuas estabelecidas entre o professor, a criança, o pedagogo e a comunidade educacional, as quais incidem sobre o modo de pensar e agir dos sujeitos, influenciando, também, o processo de formação dos conceitos básicos praticados por esses profissionais, acerca dos diversos aspectos da realidade em que estão inseridos. Aprender, nessa perspectiva, é para além do adquirir saber, (re)criar significações ligadas às experiências vivenciadas, às condições internas, à dimensão cognitiva, entre outros fatores.

Para Placco (2006), o processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores, e e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

Assim, ainda segundo Placco (2006), um processo de formação em serviço precisa ter um olhar voltado à consideração e valorização das formas de trabalho didático e vivências do professor – e ao coletivo de professores –, de modo a lhe permitir a reinvenção de suas ações, de suas crenças, de suas práticas, de suas histórias. Esse processo, caracterizado por sua inconstante natureza, exige dos professores uma troca entre eles, uma partilha de acertos e dúvidas, uma superação das dificuldades, além da reflexão sobre os referenciais teóricos escolhidos como subsídios aos princípios de formação e educação propostos. A reflexão, o estudo da natureza do fazer pedagógico – que o confronta com as crenças pré-estabelecidas –, as representações e teorias subjacentes à prática cotidiana e às falas de cada um, também devem ser (re)pensadas, de modo que a

partir do contato com suas reais crenças e posturas, as mudanças possam acontecer nos professores no desenrolar de suas práticas (PLACCO, 2006).

Sendo assim, novas perspectivas de trabalho para a formação pré e em serviço se projetam e, a partir dessas reflexões que abarcam, também, a realidade vivida pelos professores de LI no contexto de EFI, de ambas as redes pública e privada, em seguida, serão discorridos alguns conceitos teóricos que guiarão o pensamento à uma nova forma de (re)pensar o ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas no ensino de línguas adicionais e, mais especificamente, de LI para crianças.

#### **2.4.2 A Formação do Professor de Inglês para Crianças**

Villani (2013) aponta que o ensino de LIC é, muitas vezes, amplamente explorado pelas escolas privadas como estratégia de *marketing* – o que, segundo o autor, resulta em um significativo crescimento no número de estabelecimentos que ensinam a língua desde a Educação Infantil. No entanto, para além do cada vez maior desenfreado número de escolas que abraçam tal proposta, o problema se estabelece na formação de quem ensina e em como estes profissionais têm ensinado a LI, uma vez que durante a graduação, os futuros profissionais de línguas são habilitados apenas para ensinar a partir do sexto ano. O autor ainda afirma que as questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores de LIC discorrem sobre as políticas públicas e políticas de formação que poderiam ser implementadas para o ensino de LIC.

Tutida (2016), assim como Andrade (2011), Santos (2005) e Rinaldi (2011), também questionam a formação inicial dos professores de LIC. Tutida traz de seu trabalho anterior (TUTIDA, 2014) que, dentre algumas universidades por ela selecionadas, apenas uma disponibilizava em seu *site* informação de que havia uma disciplina optativa sobre o ensino de línguas voltado para crianças e portadores de necessidades especiais. Assim, com o objetivo de conhecer os saberes desejáveis dos professores de LIC, Tutida (2016) conclui que, apesar de existirem iniciativas importantes para sanar a necessidade de formação específica do professor de LIC como, por exemplo, disciplinas optativas na grade curricular dos cursos de Letras, estas ainda não alcançam os professores em larga escala.

Além disso, Tutida (2016) chama atenção para a quantidade de profissionais sem formação específica trabalhando exclusivamente com LIC o que, segundo Pires (2001) pode acarretar na precária qualidade de aprendizagem do aluno.

Pires (2001) mostra em sua pesquisa que a formação inicial do professor de LIC deve ser repensada uma vez que em seu estudo, parece haver um consenso de que para se ensinar inglês para crianças não é necessário um vasto conhecimento linguístico. De forma similar, Tonelli e Cristovão (2010) defendem ser essencial aos cursos de licenciatura em Letras a formação de profissionais que estejam preparados para se depararem e superarem as mudanças externas à escola, que podem influenciar todo o contexto de uma comunidade escolar à vida profissional dos professores, como é, por exemplo, o caso dos diversos professores graduados em Letras que passaram por uma mudança repentina de turma e foram colocados para atuar com alunos de educação infantil e/ou das séries iniciais do EFI, mesmo não tendo sido preparados durante suas formações pré e em serviço para tal atuação. As autoras ainda pontuam que os profissionais que atuam no contexto de LIC no EFI possuem lacunas a serem trabalhadas, uma vez que os cursos de Pedagogia possibilitam uma extensa formação para o profissional atuar com todas as séries da educação infantil e anos iniciais do EFI, enquanto os cursos de Letras têm se preocupado com a formação desse professor para atuar a partir do Ensino Fundamental II.

Andrade (2011) também reforça a necessidade de se pensar em uma formação mais abrangente para o professor de LIC, além dos cursos de Letras. A autora, em sua pesquisa, pontua que uma das crenças mais manifestas nos participantes era a de que o docente de LIC deveria frequentar um curso específico sobre o tema, ou ter mais conhecimento sobre a língua. A autora, portanto, questiona a formação realizada nos cursos de Letras e atribui a eles o primeiro passo para uma formação voltada aos professores de LIC.

Trazendo, mais uma vez, as contribuições de Villani (2013), o autor aponta para questões que são, segundo ele, importantes para a reflexão sobre os cenários do ensino aprendizagem de LIC no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Ele defende a ideia de que o ensino de LI para esta faixa etária deveria ser lúdico, favorecendo a aprendizagem enquanto se brinca, dando ao professor subsídios para ensinar enquanto a aprendizagem vem da diversão que

o aluno vivencia. A formação do professor reflete, portanto, nos encaminhamentos metodológicos de que ele se utiliza. Faz-se claro, desse modo e, por meio dos estudos teóricos acima relacionados, que não existem iniciativas de formação para o ensino de LIC, apesar de sua grande importância e grande recorrência na atualidade.

Por outro lado, se a formação inicial inexistente, há também na literatura acerca das questões que abarcam a formação de professores de LIC, evidências de que a formação continuada e/ou em serviço, também carece de cursos de formação na área. Antunes (2014), tratando especificamente da formação dos professores de Letras e Pedagogia, aponta para além de currículos universitários que se encontram desatualizados e ultrapassados, a grande falta de uma política que invista e incentive a formação em serviço. Para o autor, o que tem ocorrido são cursos de especialização funcionando como formação continuada para professores que se interessam em aprender e se aperfeiçoar. Contudo, de acordo com o teórico, esta atitude é apenas louvável pela parte dos interessados, mas não preenche a lacuna da formação em serviço, já que esta deve fazer parte do cotidiano de todos os professores que vivem tal realidade e não apenas de um grupo seleto.

Assim, a formação em serviço não se disponibiliza apenas em cursos sistematizados com conteúdos designados, mas sim no decorrer do dia a dia do professor. É, como Vieira-Abrahão (2012) afirma, uma formação que se insere em contextos socioculturais e se baseia nas práticas e vivências da sala de aula.

(...) os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como tradução de teorias de aquisição em práticas instrucionais efetivas e passam a vê-lo como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em sala de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Desse modo, pode-se aferir que os programas de formação, sejam estes iniciais ou em serviço partem, na perspectiva sociocultural, do contexto da realidade do professor. Logo, a formação em serviço, quando realizada de forma

não segmentada, alcança exemplos vividos pelos profissionais e possibilita diálogos para a melhoria das práticas.

Nas palavras de Richards (1998), os professores precisam constantemente atualizar seus conhecimentos de pesquisas já disseminadas e procurarem maneiras de aplicar esse conhecimento em sua prática pedagógica. Na visão do autor, o professor é parte do processo no qual as pesquisas se voltam para a prática.

Para além das considerações e reflexões teóricas acima esboçadas, é importante reafirmar que a lacuna existente na área ultrapassa as fronteiras da formação pré e em serviço, e também se faz presente em meio acadêmico, uma vez que, apesar do crescente interesse, ainda há relevante carência de pesquisas e estudos que tragam subsídios a pesquisadores, estudiosos e profissionais da área.

Finalmente, diante ao arcabouço teórico apresentado nesta seção, um breve resumo dos pilares teóricos do estudo será discorrido a seguir. A vista disso, primeiramente, na seção 2.1, a qual apresentou a base teórica que fundamenta a pesquisa, o caráter sócio histórico do estudo foi relatado, bem como os macro conceitos de sentido e significado discutidos por Bakhtin e Vygotsky, e sua relação com o estudo e com a ADD. Na seção 2.2, em que houve a apresentação da relação existente entre a globalização e o ensino de língua inglesa, os conceitos de globalização e superdiversidade são relacionados. Ademais, a seção traz ao leitor conceitos como os de justiça social e práticas translíngues que, unidos aos conceitos de heteroglossia e repertório linguístico imprimem um caminho teórico aos professores que atuam no ensino de LADs. Por fim, as seções 2.4 e 2.5 tratam da formação de professores do EFI e de professores de inglês para crianças respectivamente, em que são elucidados conceitos de formação tais como: a formação pré e em serviço de professores, as dimensões de formação docente (PLACCO, 2006) e os conceitos de formação crítico reflexiva criados e discutidos por Smyth (1992) e Liberali (2009). O capítulo se finaliza, então, com postulados teóricos que explicitam a inexistência de formação aos profissionais que atuam no ensino de inglês para crianças, especialmente no contexto das séries iniciais do EFI.



## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA**

Com a concepção de que o detalhamento do trajeto da pesquisa trouxe maior compreensão e credibilidade sobre o estudo às lentes do leitor, neste capítulo apresentamos o percurso metodológico realizado. Inicialmente, introduziremos a natureza da pesquisa, atrelada aos seus objetivos e perguntas específicas. Em segundo momento, o *corpus* da pesquisa e seus procedimentos de produção serão expostos e, em sequência, os sujeitos de pesquisa, apresentados. Em seguida o tratamento dos dados e os procedimentos de análise serão explicados, seguidos das garantias de credibilidade pelas quais a pesquisa passou. Por fim, apresentaremos um quadro de síntese metodológica que expusemos aos leitores a fim de que todas as etapas abordadas na metodologia sejam sintetizadas.

#### **3.1 A Natureza da Pesquisa**

Ao abordarmos a natureza de nossa pesquisa, partiremos da concepção de Schwandt (2006), cuja descrição propõe que o ato de fazer pesquisa é um ato político, principalmente quando trazemos a público as práticas sociais de determinados grupos ou pessoas. Sendo assim, esta pesquisa, de abordagem qualitativa crítica será pautada em tal concepção uma vez que essa é uma abordagem que favorece as relações que se dão nos ambientes naturais em que os sujeitos atuam e trabalham com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, além de focalizar a construção dos significados e a interpretação dos mesmos.

Com origem durante o fim da década de 1980 e 1990 (CARSPECKEN, 2011), a pesquisa qualitativa crítica se diferencia da etnografia crítica e da pedagogia crítica apenas pelo fato de ter tentado formular uma teoria metodológica rigorosa e explícita, recorrendo à filosofia e teoria social para fazê-la. De acordo com Carspecken (2011), tal abordagem se propagou por intermédio de Paulo Freire (2000) e Paul Willis (1977), além de se expandir por teóricos da

educação, como Michael Apple (1995, 2006) e Henry Giroux (1983). É importante ressaltar que foi Freire (2000) quem fez a junção da pesquisa e da pedagogia a fim de que o conhecimento, a conscientização e a mobilização por mudança social também se unissem.

Nessa perspectiva, concebemos nesta pesquisa a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, capaz de reconhecer que as ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam a coleta de dados e as análises. Tal fato é constituinte de uma distinção fundamental na diferença entre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa que, de acordo com Martínez (2012), dá ênfase na mediação de fatos e no estabelecimento de relações causais de variáveis, justificando uma aparente imparcialidade que garanta a obtenção de um resultado verdadeiro. Assim, é possível dizer que diferentemente das pesquisas qualitativas, as quantitativas se atentam mais às condições iniciais e finais dos fenômenos ocorrentes nas pesquisas, do que aqueles que se envolvem no entrelaçar delas e, assim, como consequência, correm o risco de não considerar interesses e valores que possam influenciar seus trabalhos (MARTÍNES, 2012).

Minayo (1993) revela o fato de que as pesquisas atuais se voltam à atenção para a compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência e cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem, e não mais se preocupam em quantificar os estudos. Martínez (2012) aponta que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores abordam os problemas em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Da mesma forma, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” por meio de um conjunto de práticas materiais interpretativas mediante as quais buscamos a compreensão do mundo social. Por isso, Martínez (2012) postula que as práticas vão se materializando e representando a situação estudada por meio de diversos registros qualitativos constituídos a partir de entrevistas, observações, notas de campo e gravações. A partir dessa concepção, pode-se também compreender o motivo da adjetivação da pesquisa como qualitativa, uma vez que,

segundo o autor (MARTÍNEZ, 2012), implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades estudadas e sobre os processos e os significados que não podem ser examinados simplesmente em termos de quantidade, volume ou frequência. Isso porque de acordo com Matínez (2012), esses processos são construções sociais que abrangem necessariamente uma íntima relação entre o pesquisador e as práticas sociais estudadas.

Dada a natureza da presente pesquisa, explicita-se aqui que este estudo buscou a compreensão de uma situação/questão educacional, em um determinado contexto sócio histórico, e visou favorecer mudanças orientadas para a emancipação dos sujeitos envolvidos, ou seja, de professores de inglês de EFI das redes pública e privada. Assim, pode-se afirmar que este estudo foca a atenção na análise sobre questões atreladas a práxis, o que, mais uma vez, traz a marca de sua identidade (MARTÍNEZ, 2012), porque assim como afirmam Carr e Kemmis

(...) a pesquisa educacional compartilha com outras formas de pesquisa um determinado interesse em pesquisar e resolver problemas, o que diverge nelas o sentido de que os problemas educacionais (...) sempre serão problemas práticos, ou seja, que em relação as pesquisas teóricas, os problemas não ficam resolvidos com a produção de um novo saber, mas sim com a adoção de uma determinada orientação para a ação (1988, p. 121, tradução sob nossa responsabilidade).

Este estudo se enquadra na defesa, segundo Lincoln e Guba (2006, p. 178), realizada pelos teóricos críticos de que “os graus variados de ação social” desmantelam práticas injustas e propõem transformações profundas de sociedades inteiras. No entanto, apesar desta metodologia propor e possibilitar transformações, ela se opõe a uma pesquisa de intervenção direta no contexto, já que, para isto, seria necessário que propostas de ementas para os cursos de Letras, Pedagogia e cursos de educação contínua fossem discutidas, elaboradas não apenas para, mas com as instituições de ensino, a fim de possibilitar a reformulação dos currículos acerca de questões que tratam sobre a formação pré e em serviço.

Por fim, é importante postular que o pesquisador deste estudo se enquadra na denominação de observador participante (ANDRÉ, 2014), isto é, aos participantes e envolvidos na pesquisa, os objetos de estudo e a identidade do pesquisador são revelados desde o início. Essa relação entre pesquisador e

grupo pesquisado traz ao pesquisador a possibilidade de acesso a mais e maiores informações, além dar maior voz para o grupo do que será exposto também na pesquisa – o que revela o papel de mediador do pesquisador em uma pesquisa de tal abordagem.

### **3.2 Corpus da Pesquisa e Procedimentos de Produção**

Com o objetivo de investigar e analisar como se configura a formação dos professores de inglês de EFI das redes pública e privada, frente ao (1) cenário atual em que não há documentos oficiais legais que sustentem a formação desses profissionais e das (2) concepções teóricas que entornam este contexto, os seguintes instrumentos foram coletados para a seleção e produção de dados:

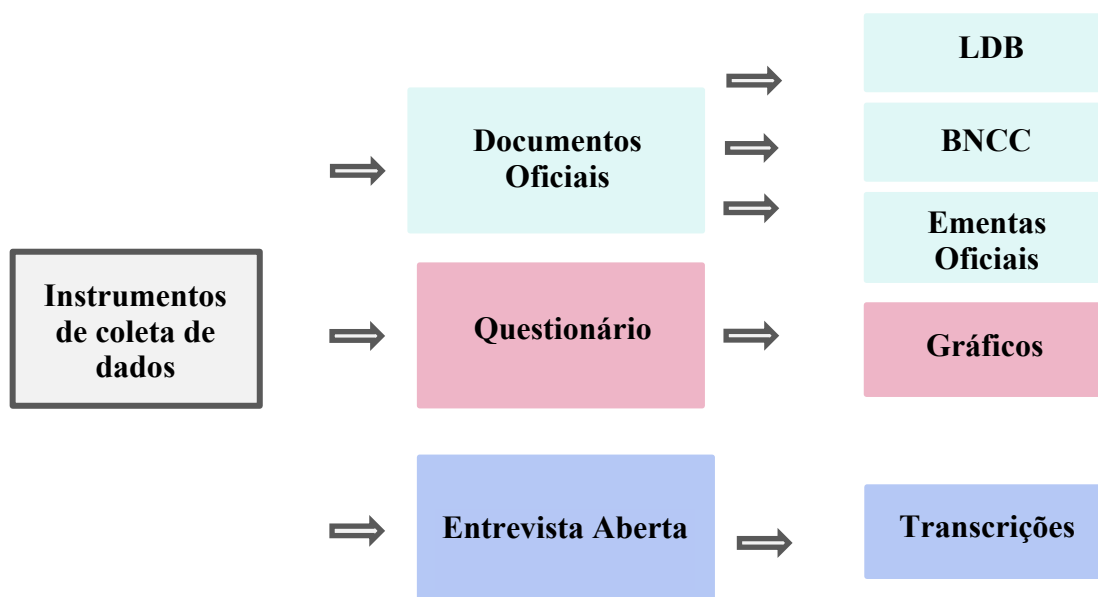
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
- Ementas de 4 disciplinas de cursos de graduação em Letras e Pedagogia da cidade de São Paulo;
- Ementas de 2 cursos de educação contínua que envolvem a formação de professores de inglês que atuam no contexto do Ensino Fundamental I;
- Questionário aplicado a 45 professores;
- Entrevistas abertas realizadas a 4 professores que atuam no contexto de ensino.

É importante ressaltar que todos os documentos oficiais, as ementas e os outros instrumentos utilizados e citados foram lidos criticamente, isto é, lidos e atrelados aos conceitos teóricos abordados no capítulo 2 e, posteriormente, discutidos pela pesquisadora. No entanto, apesar de todo o aparato coletado ter sido lido criticamente, apenas em determinados dados emergiram elementos que se relacionassem com a análise. Desse modo, o *corpus* selecionado, ou seja, os excertos dos documentos e das ementas, os gráficos gerados por meio do questionário e as transcrições selecionadas das entrevistas, assim foram pelos

elementos que deles emergiram e que se mostraram pertinentes para a análise à luz das teorias propostas.

Em vista disso, a seguir será apresentado um quadro explanatório dos instrumentos de coleta de dados, inspirado em Guidi (2017).

**Quadro 6:** Instrumentos de coleta e produção de dados



**Fonte:** Produzido pela autora

Conforme indicado acima, os documentos oficiais, divididos entre a LDB e a BNCC, foram coletados durante o período de fevereiro ao final do segundo semestre de 2018, quando a nova BNCC, mais especificamente do EFI, foi divulgada com modificações da versão anterior. No mesmo período, a elaboração do questionário e da entrevista foi desenvolvida pela pesquisadora com leitura e acréscimos e/ou modificações da professora orientadora do presente estudo, bem como sugestões feitas por leitores críticos do grupo de pesquisa GP LACE e, também, pela professora orientadora. Ainda no segundo semestre de 2018, os questionários já haviam sido respondidos por 45 professores, o que agregou para a pesquisa a importante informação de uma análise inicial sobre o perfil dos profissionais estudados em contexto. Por último, 4 profissionais que posteriormente haviam respondido ao questionário, participaram da entrevista aberta que, transcrita, desvendou informações sobre a formação pessoal dos

professores, atreladas a informações retiradas do *corpus* coletado pela pesquisadora, tais como os documentos e as ementas oficiais.

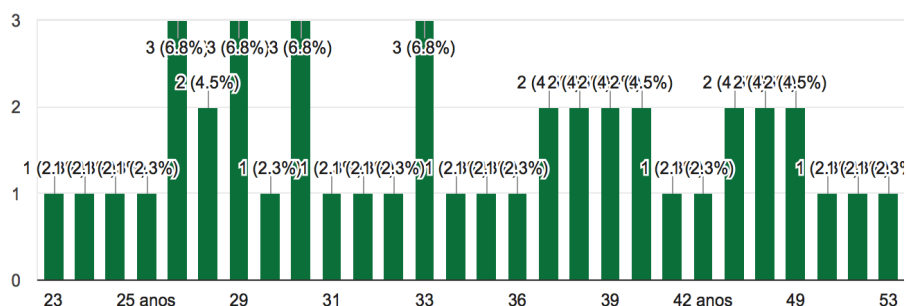
### 3.3 Os sujeitos de pesquisa

Conforme brevemente relatado acima, um questionário foi aplicado com o objetivo de investigar o perfil inicial dos professores que, hoje, atuam no contexto de ensino de inglês para o EFI. Assim sendo, 45 docentes participaram inicialmente da pesquisa, respondendo às perguntas expostas no questionário e revelando seus perfis como profissionais.

Com o desenvolvimento e a aplicação do questionário por meio do *Google Forms*, gráficos com percentuais foram, ao mesmo tempo, sendo criados e automaticamente atualizados por esse aplicativo da nuvem *Google*, bem como salvos nela – o que possibilitou ainda maior visibilidade concreta dos dados obtidos. Abaixo são apresentados os gráficos com as seguintes informações: idade, local de nascimento, de atuação profissional e nível escolar de atuação.

**Gráfico 1: Idade dos Professores**

Idade:



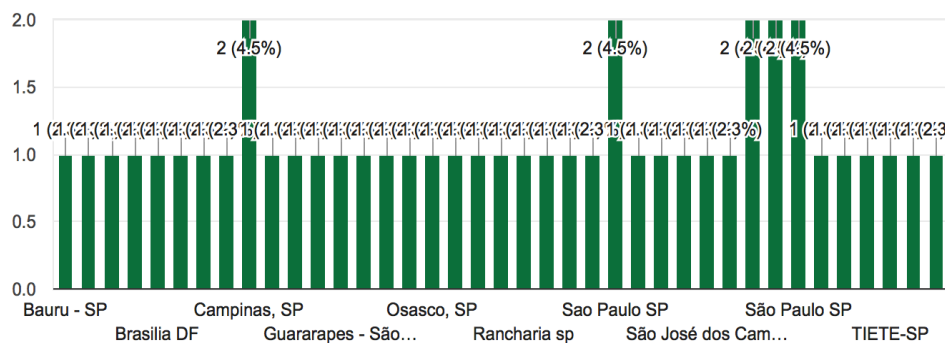
**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

Com os resultados das informações obtidas por meio das perguntas iniciais do questionário, pode-se concluir primeiramente que, em sua maioria, os professores participantes são jovens adultos, possuindo de 27 à 33 anos de idade. Por esse motivo, é possível calcular de forma relativa a idade com a qual

iniciaram seus estudos pré-serviço e, assim, pode-se também concluir que os professores possuem em média de 5 à 11 anos de atuação na docência.

**Gráfico 2: Local de nascimento**

Local de nascimento (cidade e estado):

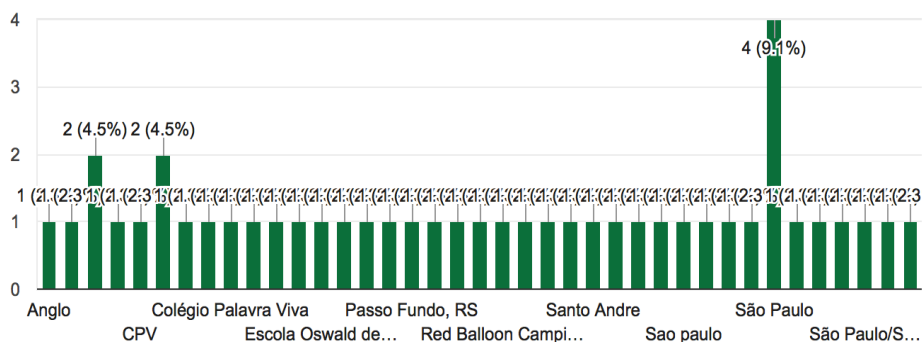


**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

Também de forma geral, os sujeitos deste estudo são predominantemente do estado de São Paulo – com exceção apenas de um participante que é nativo de Brasília.

**Gráfico 3: Local de atuação profissional**

Local de atuação profissional:

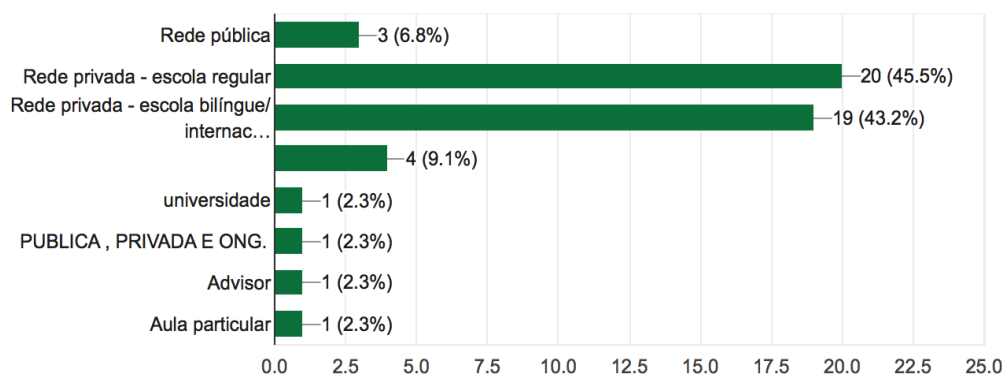


**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

Logo, em consequência da predominância de participantes nativos de São Paulo – estado e capital –, a maioria dos professores atuam, também, na cidade de São Paulo – sendo a maior parte deles atuantes na capital e o restante no estado.

**Gráfico 4:** Nível educacional de atuação

1) Atualmente leciona em:



**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

Ademais, é importante ressaltar que apesar da grande maioria vir de escolas particular – de escolas regulares e/ou bi/multilíngues e/ou internacionais –, a pesquisa permeou e teve participação de professores atuantes também no setor público de educação. Portanto, ao considerar que os participantes provém tanto do setor privado quanto do setor público, a pesquisadora optou por entrar em contato com os professores novamente para a etapa da entrevista, e deu preferência para que ao menos um professor de cada uma das instâncias educacionais participasse, isto é, um professor da rede privada regular, um da rede privada bi/multilíngue e/ou internacional, e um da rede pública.

### 3.4 Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados

A discussão do *corpus* coletado baseou-se nos conceitos de sentidos e significados discutidos por Vygotsky (2005) e da teoria-metodológica dialógica da linguagem, que é parte do resultado das obras de Bakhtin e o Círculo. Mais especificamente, a teoria-metodológica dialógica, também conhecida por ADD,



busca por conceitos e formulações teóricas, nas discussões do círculo, que possam traçar estudos e analisar, entre outras, determinada materialidade presente nos discursos enunciados, em uma perspectiva dialógica.

Tal opção foi feita porque este estudo reconhece que, em um contexto de pesquisa, é pertinente um olhar voltado para a natureza de cada uma das questões de pesquisa formuladas pelo pesquisador. Tal olhar atribui, desse modo, determinada autoria de mediação não apenas da fundamentação teórica da pesquisa, como também da metodologia apropriada para o caráter do estudo empreendido. Acreditando nisso, o presente estudo buscou alinhar os objetivos iniciais da pesquisa a uma metodologia que se unisse de forma a não apenas simplesmente obter resultados, mas também a trabalhar com os dados em uma perspectiva coerente e coesa ao princípio sócio-histórico-cultural – base dos pensamentos e discussões filosóficas de ambos os teóricos da nossa pesquisa.

Assim, apoiando-se nessas reflexões, optou-se por primeiramente buscar os *sentidos e significados* (VYGOTSKY, 2005) presentes no *corpus* selecionado e produzido – ou seja, nos elementos que surgiram nos 2 documentos oficiais, nas 6 ementas, nos 45 questionários respondidos e nas 4 entrevistas realizadas – e, posteriormente, de acordo com as dimensões de materialidade verbal, escolheu-se o trabalho com os conceitos de *efeitos de sentido* a partir da reenunciação do discurso do outro (ACOSTA-PEREIRA, 2008a; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981).

Também a partir das reflexões acerca dos sentidos e dos significados e em relação à escolha de conceitos bakhtinianos, Amorim (2004) realiza uma importante relação entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer como sendo de uma alteridade indispensável e que o objeto das Ciências Humanas, isto é, o texto, é fundamentalmente um objeto falante. Seguindo na mesma linha de Amorim (2004) e, também, por meio dos trabalhos desenvolvidos por Brait (2012a, 2012b, 2013) e Grillo (2012), pode-se afirmar que a escolha das categorias bakhtinianas para uso teórico-metodológico depende fundamentalmente das perguntas e objetivos do pesquisador para a investigação proposta. Assim, ao trabalhar com os sentidos e significados e com os efeitos de sentido a partir da reenunciação do discurso do outro, acredita-se que foi possível visualizar a heterogeneidade, ou seja, o dialogismo que constituiu o entre línguas, presente nos discursos abordados na pesquisa – sendo esses os documentos

oficiais, as ementas, os questionários e as entrevistas –, o que possibilitou uma visão mais ampla do contexto focal aqui estudado.

Isto posto, de acordo com tais discussões e perspectivas e por meio dos discursos selecionados e discutidos no próximo capítulo, será possível ver os sentidos, significados e os efeitos de sentido criados por todos os âmbitos de discurso que envolvem a formação dos professores de inglês de EFI. Assim, fundamentando-se nos embasamentos acima descritos, a seguir serão apresentados, mais detalhadamente, os conceitos usados como procedimentos de análise e o tratamento dos dados.

Vygotsky (2005) considera que

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (2005, p. 181).

Desse modo, tal citação aponta para a percepção dos sentidos como únicos a cada sujeito, enquanto os significados se estabilizam, ainda que temporariamente, por meio dos sentidos que são sócio-histórico construídos.

Voltando, então, à postulação de Vygotsky (2005), pode-se notar que há determinado predomínio no sentido de uma palavra sobre o seu significado. Isso porque uma palavra pode ter mais de um significado, o que ocorre por meio dos diferentes sentidos a ela atribuídos. Essas reflexões mostram, por conseguinte, duas questões: a primeira é que tanto os significados quanto os sentidos possuem caráter móvel, variável e complexo, pois modificam-se em relação às situações que se constroem em torno e por meio deles – isso os possibilitam de ser praticamente ilimitados (TREVIZAN, 2016). A segunda é que justamente por serem sócio, histórico e socialmente cristalizados, ambos conceitos são interdependentes entre si, já que os sentidos se constroem por meio dos significados estabelecidos socialmente que, por sua vez, são inerentes aos sentidos.

A partir das considerações da perspectiva Vygotskyana (2005), o estudo também se apoia nos estudos e discussões de Liberali (2009) e Trevizan (2016), ao assumir que porque a produção de significados compartilhados pode emergir a partir de um conflito entre significados cristalizados e sentidos subjetivos

compartilhados, podem, também, coexistir diferentes sentidos sobre formação de professores de inglês no EFI. Tais sentidos diferentes acerca dessa formação possibilitaram a extração de um significado compartilhado sobre a configuração dessa formação. Para isso, em um primeiro momento, o estudo priorizou a busca dos sentidos sobre formação de inglês no contexto focal, presentes nos documentos oficiais, nas ementas e nos discursos dos professores, a fim de chegar aos significados cristalizados que envolve a realidade estudada.

Em um segundo momento de análise, embasado na teoria de dialogismo de Bakhtin/Voloshinov (1981) e por meio do enquadramento sugerido por Acosta-Pereira (2008a), o estudo buscou pelos efeitos de sentidos dialógicos a partir da reenunciação do discurso de outro. Tais efeitos são presentes nos discursos enunciados do *corpus* – considerando, também, os sentidos e significados analisados –, à luz da perspectiva do dialogismo interno. Assim, o dialogismo interno, isto é, as vozes de outrem presentes nos discursos coletados e produzidos nesta pesquisa, revelam tanto sentidos e significados (VYGOTSKY, 2005), como as vozes dialógicas de outrem presentes nos mesmos discursos e perceptíveis por meio dos significados identificados como cristalizados sócio-históricamente.

É importante que haja atenção para o fato de que, para Acosta-Pereira (2008a), esses efeitos dialógicos de sentido a partir da reenunciação da voz do outro, saturam os fatos reenunciados. Essa saturação faz com que esses outros pontos de vista ou posições frente aos acontecimentos recebam diferentes valorações, posto que o sujeito, autor do discurso, incorpora vozes ao seu discurso, avaliando-as e redimensionando-as ao seu objeto e projeto discursivos. Assim, Acosta-Pereira (2008a) divide os efeitos em seis instâncias, dentre as quais, no presente estudo, algumas serão utilizadas:

**Quadro 7: Efeitos de Sentidos Dialógicos**

<b>Efeitos de Sentidos Dialógicos</b>	
<b>Efeitos de autoridade</b>	É o enquadramento da voz de credibilidade e de autoridade do Outro frente às informações discursivizadas.
<b>Efeitos de reconhecimento</b>	É o enquadramento do enunciado do Outro para legitimar as informações.
<b>Efeitos de validação</b>	É o enquadramento do enunciado do Outro para tornar os dados e informações relatadas válidos.
<b>Efeitos de</b>	É o enquadramento do enunciado do Outro para avaliar as

<b>avaliação</b>	informações.
<b>Efeitos de compartilhamento de responsabilidade</b>	É o enquadramento do enunciado do Outro para “compartilhar” a responsabilidade das informações disponíveis.
<b>Efeitos de justificação</b>	É o enquadramento do enunciado do Outro para explicitar, explicar ou justificar as informações relatadas.

**Fonte:** Adaptado pela autora com base em Acosta-Pereira 2008a

Acrescenta-se, ainda, às considerações feitas por Acosta-Pereira (2008a), o caráter translinguístico recorrente na presente teoria metodológica. Isso porque para além de questões linguísticas, as questões da translinguística na ótica bakhtiniana “estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não se ‘fundir’” (BAKHTIN, 2015, p. 207). Isso posto, o texto deve ser entendido, nessa perspectiva, como um enunciado em que sua própria natureza autoral é dialógica ao se estabelecer, também, em outros enunciados. Por conseguinte, os efeitos acima foram buscados e atrelados aos sentidos e significados também presentes e inseridos nos enunciados do *corpus* da pesquisa.

Por fim, como parte relevante da organização dos “Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados”, se faz necessária uma explicação referente ao modo como os dados foram analisados. Em primeiro lugar, a análise documental foi apresentada por meio de trechos selecionados dos próprios documentos e ementas oficiais. Após cada trecho selecionado dos documentos e das ementas, em seguida, as categorias de interpretação foram discutidas – sendo elas as práticas translíngues, a construção de repertório, a mobilidade e a justiça social. Já na análise do discurso dos professores, a análise dos questionários foi realizada por meio da seleção de três gráficos gerados por meio das respostas dos 45 professores, enquanto a análise das entrevistas foi apresentada por meio das próprias categorias de interpretação (práticas translíngues, construção de repertório, mobilidade e justiça social) e, dessa forma, sustentada pela seleção de dados retirados do questionário e da entrevista.

Assim, a fim de facilitar a leitura e a compreensão das análises, foi feita a escolha por duas formas diferentes de apresentação de ambas análises documental e do discurso. Tal escolha se deu, particularmente, pela grande

quantidade dos *corpora* coletados, especialmente no discurso dos professores. É importante, entretanto, ressaltar que apesar, das duas diferentes formas de apresentação de análise, ambas discutiram as mesmas temáticas.

### 3.5 Garantias de Credibilidade

Por se tratar de uma questão importante para uma pesquisa de nível acadêmico, a fim de que haja confiança no teor teórico do estudo, várias foram as etapas realizadas para que se pudesse garantir a credibilidade do presente estudo. Assim, todas as etapas serão relatadas abaixo.

O pré-projeto iniciou-se logo após a formação da pesquisadora em Letras Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Muito antes do início do mestrado no Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (doravante LAEL), no primeiro semestre letivo de 2017, pela mesma universidade, este estudo já havia sido desejado e planejado. Após a formação em Letras e após os primeiros desafios de pesquisa enfrentados no trabalho de conclusão de curso (TCC), a pesquisadora passou a ler ainda mais artigos que, entre outros, envolviam, também, o tema abordado. Com a área de foco e um possível tema em mente, no final do semestre de 2016, a pesquisadora apresentou uma comunicação e participou da elaboração e aplicação de um minicurso de um simpósio acadêmico na PUC-SP, realizado pelo LAEL.

Posterior à formação do pré-projeto apresentado para o ingresso no LAEL, já no primeiro semestre letivo de 2017, veio a submissão para o Comitê de Bolsas da PUC-SP, o que garantiu o apoio financeiro, por meio do CNPq, para que a pesquisa fosse realizada. Ainda no primeiro semestre de 2017 do mestrado, o projeto foi modificado pela pesquisadora e sua professora orientadora, possibilitando a ampliação do tema, abarcando todos os professores de inglês que atuam no EFI, de ambas as redes, pública e privada – retirando, assim, seu foco original que se voltava somente para a formação de professores de inglês na educação bilíngue de elite<sup>11</sup>. Além disso, ainda no primeiro semestre, o projeto

---

<sup>11</sup> Educação Bilíngue de Elite ou Prestígio é assim chamada pelos estudiosos da área por definir o público que a tem acesso.

passou por uma miniquificação<sup>12</sup> e a pesquisadora cursou quatro disciplinas e dois minicursos do LAEL.

No segundo semestre letivo de 2017, a pesquisadora cursou mais quatro disciplinas e um minicurso do LAEL, o que possibilitou o desenvolvimento de seu repertório teórico, bem como do presente estudo. Além disso, no mesmo semestre, a pesquisadora pode participar juntamente com a professora orientadora e mais duas colegas do LACE, da escrita de um capítulo de livro que envolvia bases teóricas amplamente reunidas nesta pesquisa, como as práticas translingues, a mobilidade e a constituição de repertório linguístico – livro este, publicado no final do ano de 2017. Houve, também, a posterior apresentação do capítulo do livro, em forma de comunicação oral, em um evento acadêmico na própria universidade, elaborado e organizado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali.

Ademais, nos finais dos semestres de 2017 e 2018, além da realização de mais uma disciplina no LAEL pela pesquisadora que agregou a ampliação do estudo, o mesmo também passou pela apreciação e leituras crítico-reflexivas de pós-graduandos, mestres e doutores da área da Linguística Aplicada e Educação, integrantes do GP LACE, o que trouxe um imensurável enriquecimento para o estudo, ampliando-o e trazendo novas perspectivas de diferentes olhares profissionais e acadêmicos. Além disso, as reuniões de orientação com a professora foram realizadas mensalmente, o que deu suporte e trouxe incentivo para a pesquisadora, fazendo com que a pesquisa continuasse a se desenvolver mesmo em meio as barreiras, dúvidas e questionamentos que todos os pesquisadores vivem.

Finalmente, a submissão da apreciação do Comitê de Ética da PUC-SP foi realizada, no processo online da Plataforma Brasil, juntamente com uma série de documentos que apoiam e dão credibilidade ao estudo. Assim, a seção de garantias de credibilidade da pesquisa finaliza-se com um quadro adaptado do trabalho elaborado por Silva (2015) e, também de Guidi (2017), que apresenta uma breve síntese da metodologia do estudo, apresentando todos os procedimentos metodológicos aqui utilizados:

---

<sup>12</sup> Miniquificação é o nome dado às apresentações das pesquisas a bancas de qualificação feitas pelos orientandos e ex-orientandos da Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, durante os Seminários de Orientação.

Quadro 8: Síntese Metodológica

PESQUISA CRÍTICA QUALITATIVA			
<b>Macrotexto:</b> Formação de Professores de Inglês de EFI			
<b>Contexto desta pesquisa:</b> Formação de Professores de Inglês de EFI nas redes pública e privada de São Paulo.			
<b>Sub-contextos:</b>			
LAEL/PUC-SP	GP LACE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	DOCUMENTOS E EMENTAS OFICIAIS
<b>Participantes:</b> pesquisadora, professores de inglês de EFI, documentos e ementas oficiais.			
Objetivo e Perguntas da Pesquisa	Dados Coletados	Procedimentos de Análise e Interpretação dos Dados	
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Como se configura a formação pré e em serviço dos professores de inglês para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?</p> <p><b>Perguntas Específicas:</b></p> <p>i) Como os documentos oficiais e as ementas dos cursos de Letras e Pedagogia se relacionam com a formação desses profissionais no contexto específico do ensino de inglês nas séries iniciais do EFI?</p> <p>ii) O que o discurso dos professores que atuam no ensino de inglês para as séries iniciais do EFI, atrelados aos documentos oficiais, revelam sobre tal realidade?</p>	<p>1. Documentos (LDB e BNCC) e ementas oficiais (de cursos de graduação e de cursos de educação contínua relacionados a formação de professores de inglês para crianças em São Paulo);</p> <p>2. Questionário aplicado a 45 professores que atuam no ensino de inglês para crianças;</p> <p>3. Entrevistas aplicadas a</p> <p>4 professores, previamente selecionados por meio do questionário, e transcrição dos dados coletados a partir das entrevistas.</p>	<p><b>Análise e Categorias de análise:</b></p> <p>1. Sentidos e Significados</p> <p>2. ADD – Efeitos de Sentidos Dialógicos</p> <p><b>Categorias de interpretação:</b></p> <p>1. Princípios de Visões e Práticas Heteroglóssicas:</p> <p>Práticas Translíngues → Construção de Repertório → Mobilidade → Justiça Social</p> <p>2. Dimensões de Formação Docente:</p> <p>a. técnica ou técnica científica; b. avaliativa; c. crítico reflexivo; d. estética e cultural; e. ética e política; f. formação continuada; g. trabalho coletivo; h. saberes para ensinar.</p> <p>3. Concepções de reflexões (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2000; 2004)</p> <p>a. reflexão técnica; b. reflexão prática; c. reflexão crítica.</p>	
<p><b>Procedimento de seleção e armazenamento:</b></p> <p>Pen drive e HD de computador pessoal, Dropbox, núvem do iCloud, Google Drive, Google Forms e E-mail.</p> <p>Todos os dados foram organizados em pastas do computadores e em espaços das</p>			

nuvens do iCloud, Google Drive e Google Forms. Dos questionários aplicados por meio do Google Forms, três professores participaram das entrevistas que, posteriormente, foram gravadas e, também, transcritas e organizadas em pastas.

**Garantias de credibilidade:**

Quatro mini qualificações, uma qualificação, orientações, curso de nove disciplinas e três minicursos, escrita de um capítulo de livro publicado pela editora Pontes e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

**Fonte:** Produzido pela autora com base em Silva (2015) e Guidi (2017)

Assim, estando a metodologia do estudo apresentada, em seguida será introduzido o *corpus* da pesquisa, que se dá pelos dados documentais e pelo discurso dos professores atuantes no contexto investigado.



## CAPÍTULO 4

### DADOS DOCUMENTAIS E O DISCURSO DOS PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Sem conhecer a linguagem não há como conhecer o homem.

Confúcio, Analectos, XX, III, 3

Neste capítulo, introduziremos a seleção de excertos dos documentos oficiais e dos discursos dos professores, apresentados por meio da: (1) LDB e BNCC; (2) 6 ementas dos cursos; (3) 45 questionários e (4) 4 entrevistas. A seleção do *corpus* selecionado para o estudo será, em seguida, interpretada e analisada de acordo com as categorias de interpretação e de análise. No entanto, é importante ressaltarmos, mais uma vez, que as análises dos documentos e das ementas oficiais serão apresentadas por meio dos excertos selecionados que, anteriormente, já foram discutidos de modo a sustentar os temas estudados na pesquisa. Já as análises dos discursos, de ambos o questionário e a entrevista, serão apresentadas por meio dos temas discutidos e analisados. Dessa forma, as discussões com as suas respectivas interpretações e análises, por sua vez, responderão às perguntas da pesquisa.

#### 4.1 Os Documentos e as Ementas Oficiais

Com o objetivo de selecionar todo o aparato disponível que embasa a formação dos professores de LIC no EFI das redes pública e privada, nesta seção, os excertos selecionados dos documentos oficiais foram anexados em cor azul e, posteriormente, interpretados e analisados. Para tanto, partes específicas dos trechos foram, ainda, destacados em negrito por serem consideradas de maior relevância frente às questões discutidas no capítulo, isto é, por abordarem questões diretamente estudadas na fundamentação teórica – como as práticas translíngues, a construção de repertório, a mobilidade e a justiça social. É, também, importante informar que todos os excertos foram diretamente copiados dos *websites* originais e anexados ao presente trabalho sem quaisquer alterações

da pesquisadora, apenas com recortes por meio dos quais elementos referentes às questões discutidas na pesquisa se fizeram relevantes.

#### 4.1.1 A LDB e a BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil – da Educação Básica ao Ensino Superior. É, historicamente, a segunda LDB que regulamenta todos os níveis de educação ao considerar que sua primeira versão foi promulgada no ano de 1961.

A LDB, lei 9394/96, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1996). Ela estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é organizada em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior.

No excerto 1, a seguir, são apresentadas as duas seções retiradas da LDB, que contêm informações relacionadas ao Ensino Fundamental I, contexto em que o presente estudo se insere, e à formação de professores. É importante, mais uma vez ressaltarmos que os excertos foram apresentados em azul e algumas partes destacadas em negrito, por serem consideradas de maior relação com informações que o estudo busca e se propõe a analisar.

#### 1. Excerto Documental 1 - LDB

Seção III  
Do Ensino Fundamental

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Grifos nossos).

Ao considerar o primeiro trecho do Art. 32, podemos afirmar que há o reconhecimento da LDB frente ao Ensino Fundamental como um ensino de formação básica do cidadão. A lei reafirma que este cidadão “está em pleno desenvolvimento e, dessa forma, necessita formar-se psíquica, física e emocionalmente” (BRASIL, 1996).

A partir desse reconhecimento, ainda no mesmo artigo, encontramos significados de quais formações são essenciais para o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária, dentre as quais estão: **o domínio da leitura e da escrita, a compreensão de seu ambiente natural social, do sistema político, as tecnologias, as artes, os valores em que se fundamentam a sociedade, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento da solidariedade e da tolerância**. Pode-se, assim, concluir que os *significados* cristalizados socialmente frente à uma educação e formação das crianças do Ensino Fundamental I, se revelam por meio de tais formações essenciais listadas acima.

Nesse sentido, os *significados* se atrelam à uma educação de **igualdade e respeito**, em uma perspectiva de **justiça social**. Isso porque uma educação atrelada à **justiça social** (SUPIOT, 2014) não nega os direitos humanos aos alunos, visando formar, assim, sujeitos que se sintam inseridos socialmente, tenham conhecimento de sua própria sociedade, e possibilitem ações futuras. Esses sujeitos, assim, se tornam usuários de seus conhecimentos e do seu poder linguístico. Além disso, apesar de não abordar de forma direta, ao apoiar **o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita**, e a **compreensão da sociedade**, o documento também sugere um trabalho que apoie a **construção de repertório** (BLOMMAERT, 2013; RYMES, 2014; BUSCH, 2014; PENNYCOOK, OTSUJI, 2015), já que tais desenvolvimentos possibilitam aos alunos novas visões de mundo, por meio de recursos linguísticos, semióticos e socioculturais.

Além disso, a respeito do inciso 3º, uma outra questão que se pode observar é a de que a LDB traz o *significado* de que o estrangeiro presente nas escolas brasileiras seria apenas o índio e, desse modo, não considera a grande presença das outras culturas, pois, assim como é indicado: **“será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”** (BRASIL, 1996). Tal afirmação, que sugere o *significado* cristalizado de que **estrangeiro no Brasil é índio**, é formado por meio dos sentidos dos sujeitos que elaboraram o documento. No entanto, o mesmo trecho entra em contradição com os trechos acima do mesmo documento, ao se relacionar com as ideias de igualdade e justiça social expostas anteriormente, uma vez que **não considera outros meios de diversidade cultural** (BLOMMAERT, 2009; VERTOVEC, 2007) **presentes no país**.

Em uma análise dialógica, é possível perceber que, apesar de se tratar de um documento, em que se espera ideias que se alinhem, os *significados* se opõem e se contradizem, gerando sentidos contra e a favor de uma educação atrelada à justiça social (SUPIOT, 2014). Assim, a partir dessas reflexões e dos **sentidos contra e à favor de uma educação que leve à justiça social**, pode-se destacar que o discurso do documento oficial ressignifica o próprio discurso, e abre espaço para **efeitos dialógicos de reconhecimento** sobre o “domínio”, a “compreensão”, a “aquisição de conhecimentos e habilidades”, a “formação de atitudes e valores” e a “tolerância ao social”. Ademais, além de gerar o reconhecimento, também gera o **efeito dialógico de justificação** da “asseguração da educação indígena”, mas, da mesma forma, também gera o **efeito de autoridade** ao citar apenas a educação indígena e não a de outras comunidades como a de imigrantes, refugiados, expatriados, etc.

## 2. Excerto Documental 2 - LDB

TÍTULO VI  
Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido **formados em cursos reconhecidos**, são:

(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – **professores habilitados em nível médio ou superior** para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – **trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.** (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado,** exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - **Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.** (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, **que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;** (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – **a associação entre teorias e práticas,** mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (Grifos nossos).

Em razão do contexto de trabalho com crianças em pleno desenvolvimento, o Art. 62 estabelece que apenas os profissionais com formação pedagógica são oficialmente habilitados para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, visto que “portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” e “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica” (BRASIL, 1996). Assim, de forma complementar, o Art. 61 enfatiza, nos itens IV e V que, mesmo os profissionais que possuem formação em suas áreas de conhecimento científico, porém não têm formação pedagógica, ainda assim precisam, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação, de uma complementação pedagógica. Desse modo, os parágrafos I, III, IV e V se alinham diretamente ao que Tonelli e Cristóvão (2010) e Santos e Benedetti (2009) relatam em seus estudos, de que **é necessário não apenas o conhecimento científico, mas também metodológico para o ensino de LAD.** Além disso, de modo a enfatizar ainda

mais os parágrafos anteriores, o parágrafo único reafirma que a formação desses profissionais “propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” e “associação entre teoria e prática” (BRASIL, 1996), assim como aborda Liberali (2015) sobre uma **formação crítico reflexiva que dê base à conexão teoria-prática**.

A vista disso, existem dois pontos a serem considerados frente aos trechos selecionados: o primeiro é o de que, mesmo para além da lei, usando novos espaços demandados pelas mudanças sociais, não apenas os profissionais pedagogos mas também os licenciados em Letras atuam no ensino de LIC no contexto das séries iniciais do EFI e, o segundo, é o de que apesar de constar no documento legal como essencial a junção teórica da formação pedagógica à prática, tal realidade parece ser inexistente, assim como afirmam Gatti (1997), Placco (2006), Santos (2011), Vieira-Abrahão (2012) e Liberali (2015).

Dessa forma, após as considerações feitas acima, os *sentidos* que o documento revela frente à formação do professor que atua em contexto de EFI, é o de que conhecimentos pedagógicos e científicos são necessários e, por isso, o *significado* de uma **conexão teoria-prática** se faz relevante. A partir desses *sentidos* e do *significado*, **o efeito de sentidos dialógicos de compartilhamento de responsabilidade** também se revela, ao se tratar de uma formação que reconhece não apenas a formação pré serviço, como também a em serviço, sendo, assim, parte da responsabilidade depositada a cada profissional.

Se a LDB é um documento legal que as instituições de ensino devem obrigatoriamente seguir, a Base Nacional Comum Curricular, por outro lado, é um documento que visa nortear a educação em todas as instituições de ensino de todo o Brasil e abordar todas as fases da Educação Básica – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com a sua proposta norteadora, a BNCC não possui, diferentemente da LDB, caráter obrigatório a ser seguido por todas as instituições de ensino. É importante esclarecer que a base não é um currículo, mas sim uma referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação e uma ferramenta que visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, incentivando a consideração das particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. Isso posto, abaixo apresenta-se uma imagem que ilustra a relação da BNCC e o currículo das escolas:

**Figura 2:** A BNCC e os Currículos



**Fonte:** BNCC, 2018

Considerando a figura acima apresentada, entende-se que assim como afirma a ex-Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães, no BNCC, que

A Base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e as competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor (BRASIL, 2017, p. 7).

A partir das explicações esboçadas, abaixo serão apresentados os excertos selecionados diretamente das Competências Específicas de Língua Inglesa da BNCC, que estritamente se relacionam às competências gerais específicas da língua inglesa nas séries iniciais do EFI, para fins de interpretação e análise da presente pesquisa:

### **3. Excerto Documental 3 – BNCC: Competências específicas de Língua Inglesa**

Competências Específicas de Língua Inglesa

**Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural**, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a **inserção dos sujeitos no mundo globalizado**, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

**Comunicar-se** na língua inglesa, **por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades** para a compreensão dos valores e interesses de outras e para o exercício do protagonismo social.

**Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa**, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos, dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer **a diversidade linguística como direito** e valorizar os **usos heterogêneos, híbridos e multimodais** emergentes nas sociedades contemporâneas.

**Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação**, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

**Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais**, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Grifos nossos).

Os primeiros e segundos trechos selecionados da BNCC nos revelam que a LI “**contribui para a inserção dos sujeitos no mundo**” e é “**ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação de perspectivas e de possibilidades...**”. Assim tais trechos se atrelam ao que Bourdieu (1991) afirma sobre **língua como uma forma de capital**, só que **simbólico**, e ao que Rajagopalan (2005, p. 150-151) denomina como **World English**, isto é, a LI como uma língua universal, que dá acesso aos “outros mundos”. Nessa mesma perspectiva, há, também, direta relação ao conceito anteriormente discutido de **mobilidade** (BAKHTIN//VOLOSHINOV, 1981; BLACKLEDGE, CREESE, 2014; BLOMMAERT, 2014, 2015) em que o conhecimento de **recursos móveis (de língua, linguagem e recursos semióticos)**, permite que as pessoas se movam em determinados contextos em espaços-tempo específicos.

No terceiro trecho, o “**elaborar repertórios linguísticos-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos**” destaca-se e atrela-se ao conceito de **repertório** (BLOMMAERT, 2013; RYMES, 2014; BUSCH 2014; PENNYCOOK, OTSUJI, 2015), em que a construção de



repertório junto aos alunos, os ensina a usar recursos em determinadas situações de comunicação, o que também os auxiliam a perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar língua e linguagem.

Assim como no terceiro, o quarto trecho, ao relatar sobre “**Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação**” revela ligar-se também aos conceitos de **construção de repertório**, uma vez que o uso de novas tecnologias, linguagens e modos de interação possibilitam que os alunos construam conhecimento sobre o uso da língua e linguagem e diferentes dimensões socioculturais. Ademais, ao construírem seus repertórios, os alunos podem, também, “**Conhecer diferentes patrimônios culturais (...) com diferentes manifestações artístico-culturais**”, ou seja, podem conhecer “outros mundos”. Sendo assim, não podemos deixar de apontar para o conceito de **mobilidade** que, indiretamente, se revela por meio dos trechos destacados, uma vez que a própria construção de repertório pode possibilitar **fluidez dos sujeitos em diferentes contextos**.

Por fim, determinadas partes dos trechos destacados da BNCC nos revelam estar diretamente ligadas ao conceito de **práticas translíngues** (GARCIA, 2009; GARCIA, WEI, 2014; CANAGARAJAH, LIYANAGE, 2012), sendo eles: “**uso variado de linguagens**”, “**ferramenta de acesso**”, “**ampliação de possibilidades**” e “**novas linguagens e modos de interação**”. Nesses trechos, mesmo que o documento não sugira diretamente o uso das práticas translíngues, ele reconhece a diversidade presente nas variadas formas de comunicação, e sugere os professores usem “**linguagem variada**” e “**novos modos de interação**”. Nisso, mesmo que indiretamente, entendemos que os professores, especialmente os que trabalham com LIC em contextos de EFI, podem fazer o uso da translinguagem a fim de fazer com que o **ensino se torne mais significativo** para os alunos que, hoje, vivem em uma sociedade superdiversa. Assim, a fluidez de língua e diferentes linguagens levam os alunos a um melhor aprendizado que, por conseguinte, também os leva à **mobilidade**.

Em vista dessas interpretações, os *significados* apresentados nos trechos da BNCC que, por sua vez, se ligam a conceitos teóricos estudados neste estudo, também revelam o *sentido* de uma educação voltada para a **justiça social** (SUPIOT, 2014), em que por meio do uso diverso de línguas e linguagens, ou

seja, das **práticas translíngues**, há o desencadeamento da noção e da **construção de repertórios** que, assim, possibilita a **mobilidade**. Desse modo, dentro do *sentido* de uma educação justa a todos, o **efeito de sentido dialógico** que se destaca dentre os trechos selecionados da BNCC é o de **reconhecimento**, especialmente se tratando de uma educação que se alinhe à uma prática que ensine os alunos a viver e usar seus próprios conhecimentos e poder linguístico, em prol de um mundo em que todos os sujeitos sejam possibilitadores de um mundo melhor.

#### 4.1.2 Ementa dos Cursos

Objetivando proporcionar a esta pesquisa o aparato contextual e social que permeia o ensino de LIC no EFI, os cursos de graduação em Letras e Pedagogia – que possibilitam que os professores atuem no contexto de LIC no EFI –, das instituições de melhor classificação pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante chamado apenas por MEC), foram selecionados e analisados.

Em visita ao *website* do e-mec<sup>13</sup> para fins de seleção e escolha das instituições e dos cursos, pôde-se constatar uma classificação dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia existentes não apenas em São Paulo capital, como em todo território nacional. No entanto, com o objetivo de focalizar o contexto estudado, optou-se pela seleção das instituições de ensino melhor classificadas dentro da capital paulista –lócus de inserção da presente pesquisa –, para posterior investigação de seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) e, mais especificamente, dos quadros de disciplinas disponíveis em versão *online* nos *websites* de cada instituição.

Desse modo, por meio da visita à plataforma *online* e-mec, pôde-se constatar os indicadores de qualidade das instituições, que são informados em formato de quadro, na listagem de cadastros de cursos disponibilizada na própria plataforma. Além disso, os cursos que participaram do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) também têm seus resultados cadastrados na plataforma. Sendo assim, como ferramenta de seleção dos cursos de Letras e

---

<sup>13</sup> Plataforma *online* a qual o MEC disponibiliza os indicadores de todos cursos (graduação e especialização) de instituições de ensino superior que são legalmente cadastrados e autorizados pelo governo à atuação.

Pedagogia, buscamos, em um primeiro momento deste estudo, pela avaliação oficial dada pelo MEC aos respectivos cursos.

É também importante que esclareçamos todos os quatro parâmetros de avaliação do e-mec e as explicações de seus respectivos indicadores no cadastro dos cursos, a fim de que haja clareza na credibilidade da seleção dos cursos:

**Quadro 9:** Indicadores de Qualidade E-mec

<b>Parâmetros de Avaliação E-mec – Indicadores de Qualidade</b>	
a. Enade	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. Participam do Exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. Os resultados do Enade são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC).
b. Conceito Preliminar de Curso (CPC)	O CPC é composto a partir dos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. O conceito, que vai de 1 a 5 (sendo 5 o valor máximo), é um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação no país.
c. Conceito de Curso (CC)	O CC, composto a partir da avaliação in loco do curso pelo MEC, pode confirmar ou modificar o CPC. A necessidade de avaliação in loco para a renovação do reconhecimento dos cursos é determinada pelo CPC: cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de avaliação in loco. Cursos com conceito igual ou maior que 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC (Conceito Preliminar de Curso) em CC, que é um conceito permanente.
d. Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC)	O IGC sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. No que se refere à graduação, é utilizado o CPC dos cursos, e no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes, que expressa os resultados da Avaliação dos Programas de Pós-graduação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O IGC vai de 1 a 5. O indicador pode ser confirmado ou alterado pelo Conceito Institucional (CI), que é composto a partir da avaliação in loco do curso pelo MEC.

**Fonte:** Organizado pela autora com base nos dados on-line do E-mec

Considerando o quadro acima e os resultados obtidos pela plataforma *online* e-mec, o estudo pré-selecionou as cinco universidades melhores classificadas nos cursos de Letras e Pedagogia no estado de São Paulo e as organizou, conforme no quadro abaixo:

**Quadro 10:** Classificação dos Cursos de Letras e Pedagogia em SP Capital

Classificação dos Cursos de Letras e Pedagogia em São Paulo			
Letras - Português/Inglês		Pedagogia	
Classificação Nacional	Nome da Instituição	Classificação Nacional	Nome da Instituição
3 <sup>a</sup>	Universidade de São Paulo (USP)	3 <sup>a</sup>	Universidade de São Paulo (USP)
6 <sup>a</sup>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	5 <sup>a</sup>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
19 <sup>a</sup>	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	21 <sup>a</sup>	Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)
22 <sup>a</sup>	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	46 <sup>a</sup>	Universidade Paulista (UNIP)
32 <sup>a</sup>	Universidade Paulista (UNIP)	52 <sup>a</sup>	Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

**Fonte:** Produzido pela autora com base nos dados on-line do E-mec

Das classificações listadas acima, assim como planejado e esperado em um segundo momento deste estudo, foram selecionadas as duas instituições melhor classificadas de ambos os cursos, com o objetivo de investigar os PPPs em busca de disciplinas e suas respectivas ementas que, de alguma forma, se relacionassem com o ensino de línguas adicionais especificamente para crianças. Sendo assim, dos cursos de Pedagogia, os PPPs das instituições USP e PUC foram selecionadas para análise. No entanto, o mesmo não pôde ser feito para os cursos de Letras, sendo apenas as universidades USP e Mackenzie opções possíveis para análise, uma vez que o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da PUC-SP fora desativado no ano de 2016, com sua última turma formada em 2015. Por ser, então, um curso não mais existente e que forma atualmente apenas bacharéis para a habilitação com ênfase em tradução, optou-se por analisar apenas o PPP da terceira instituição melhor classificada que, neste caso é a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Além dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, os cursos de Educação Continuada se destacam como parte relevante e muito comum à formação em serviço dos professores e, por isso, o estudo realizou uma investigação dos cursos de Educação Continuada ofertados na capital paulista. Assim, em sequência, após uma busca feita *online*, dois cursos de Educação Continuada foram escolhidos para a investigação, por apresentarem em seus

*websites*, informações relevantes para a formação de professores que atuam no contexto estudado.

Em vista disso, considerando as seleções e explicações acima relatadas, a seguir serão apresentaremos os excertos com destaques em negrito que revelam os aspectos mais relevantes contidos nas ementas dos referidos cursos, bem como sua posterior análise.

#### 4.1.2.1 Ementa dos cursos de Letras e Pedagogia

Conforme supracitado, a seguir apresentaremos as ementas dos cursos de Letras da USP e do Mackenzie com seus respectivos excertos destacados, interpretados e, posteriormente analisados. É importante salientar que apenas os trechos da ementa destacados em negrito foram utilizados para as posteriores discussões:

##### a. Ementa 1 – Letras

<p>Faculdade de Educação</p> <p>Metodologia do Ensino e Ed Comparada</p> <p>Disciplina: EDM0409 - Metodologia do Ensino de Inglês I</p>
<p>Objetivos</p> <p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecer as dimensões da profissionalidade docente articulando-as com as especificidades do ensino da língua inglesa;</li> <li>○ Desenvolver a competência profissional, <b>estabelecendo bases teórico-metodológicas e práticas reflexivas</b> que promovam o diálogo entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento adquirido nas vivências como aluno e o conhecimento adquirido nas vivências como estagiário;</li> <li>○ <b>Refletir sobre a forma como concepções e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a trajetória pessoal de formação e o contexto sociocultural influenciam a prática docente.</b></li> </ul> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreender historicamente as principais <b>mudanças teórico-metodológicas no ensino de línguas estrangeiras</b> relacionando-as com teorias filosóficas, linguísticas e pedagógicas;</li> <li>○ <b>Conhecer e problematizar os principais documentos reguladores da Educação Básica voltados para o ensino da língua inglesa</b>, relacionando-os com as vivências possibilitadas pelo estágio;</li> </ul>

- **Expandir o conhecimento teórico-metodológico voltado para o ensino da língua inglesa**, com ênfase para a reflexão crítica sobre os **novos papéis do inglês no mundo global**;
- Analisar criticamente recursos e materiais didáticos disponíveis no mercado para diferentes contextos educacionais (Grifos nossos).

Na disciplina acima, os determinados trechos dos objetivos gerais: **“estabelecendo bases teórico-metodológicas e práticas reflexivas”** e **“Refletir sobre a forma como concepções e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a trajetória pessoal de formação e o contexto sociocultural influenciam a prática docente”**, e o trecho **“compreender as mudanças teórico-metodológicas no ensino de línguas estrangeiras”**, dos objetivos específicos, levam a compreensão de que a disciplina segue no viés de uma dimensão de formação docente (PLACCO, 2006) **crítico-reflexiva**, seguindo, assim, a concepção de **reflexão crítica sobre a prática** (SMYTH, 1992; ZYNGIER, LIBERALI, 2000), e não apenas técnica e prática. Assim, a ementa sugere que forma os profissionais de modo a se prepararem e saberem fazer o uso reflexivo crítico para as constantes mudanças sociais que os professores encontram na prática da docência.

Já os trechos 1. **“Conhecer e problematizar os principais documentos reguladores da Educação Básica voltados para o ensino da língua inglesa”** e 2. **“Expandir o conhecimento teórico-metodológico voltado para o ensino da língua inglesa (...) novos papéis do inglês no mundo global”**, são os trechos que se destacam nos objetivos específicos. O primeiro, apesar de não se associar à nenhuma categoria de interpretação, aponta como importante o conhecimento dos professores sobre os documentos oficiais que regulam a Educação Básica para o ensino de LI. Assim, subentendemos que a ementa considera a importância de os professores **“problematizarem”**, isto é, discutirem sobre os conceitos discutidos nos próprios documentos, que podem ou não abordar conceitos que estudamos nesta pesquisa. De forma similar, no segundo trecho, a ementa parece sugerir que os professores precisam **“expandir”** seus conhecimentos acerca do ensino de inglês, ou seja, acerca dos diferentes contextos de ensino de LI, dentre os quais, o ensino de LIC também se insere.

Concluimos, dessa maneira, que os *sentidos* de reflexões críticas sobre a prática revelam o *significado* de vínculo entre **teoria-prática**, o que, por sua vez,

perpassa o **efeito de sentido dialógico de compartilhamento de responsabilidade**, pois teoria é, obrigatoriamente, dada aos profissionais que trabalham em tal contexto – uma vez que são formados em Letras e/ou Pedagogia –, mas a junção à prática é voluntário a cada profissional da área. Além disso, não podemos deixar de apontar para a ênfase dada aos **conhecimentos de documentos oficiais e teórico-metodológicos** que, apesar de não serem claros sobre exatamente quais conhecimentos são considerados importantes para os professores, ainda assim revelam que os professores devem buscar conhecimentos em fontes oficiais – podendo ou não, assim, se atrelarem ao que estudamos na teoria deste estudo.

## b. Ementa 2 – Letras

<p>Faculdade de Educação          Metodologia do Ensino e Ed Comparada          Disciplina: EDM0410 - Metodologia do Ensino de Inglês II</p>
<p>Objetivos          Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planejar, implementar e avaliar programas de ensino da língua inglesa em diferentes contextos, com ênfase para a Educação Básica como atividade central de estágio;</li> <li>○ <b>Ampliar o repertório de práticas de ensino da língua inglesa, tomando-as como ponto de partida para problematização;</b></li> <li>○ Construir referencial teórico-metodológico no que diz respeito à avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase para conteúdos, propósitos e modalidades avaliativas; elaborar e comparar planos de aula, tomando-os como objeto de estudo e de reflexão sobre os conceitos discutidos ao longo do curso (Grifos nossos).</li> </ul>

Por se tratar da mesma disciplina, apenas em nível II, nesta ementa, os mesmos aspectos da primeira são empregados. Assim, os mesmos *sentidos*, *significados* e *efeitos de sentido dialógico* são recorrentes e, por sua vez, o mesmo *sentido de vínculo entre teoria-prática* prevalece.

Há, no entanto, a presença adicional de **“Ampliar o repertório de práticas de ensino da língua inglesa, tomando-as como ponto de partida para problematização”**. Tal trecho parece demonstrar certa preocupação em relação às **constantes mudanças sociais que mudam as necessidades das práticas de ensino dos professores** – seja qual for o contexto de ensino. No caso do

contexto específico de ensino de LIC no EFI, por exemplo, a “ampliação de repertório de ensino” se alinharia ao que Tonelli e Cristóvão (2010) defendem de que aos cursos formadores pré serviço, é importante que preparem os profissionais para as possíveis mudanças sociais que podem acontecer no mundo social e perpetuar em contextos escolares. Em outra perspectiva, podemos, também, associar o conceito de repertório aplicado aos professores – e não aos alunos, como vimos na teoria deste estudo. Assim, ao pensarmos que os professores, assim como os alunos, também passam por **processos intersubjetivos** (BUSCH, 2014), **que se localizam na fronteira entre o eu e o outro (os alunos)**, compreendemos que os professores podem possivelmente problematizar suas práticas de ensino e, assim, aumentar e construir repertórios.

Sendo assim, encontramos, *sentidos* de fomentação da prática, engajamento profissional e ampliação e/ou construção de repertório de prática que, por sua vez, revelam *significados* não apenas de **união entre teoria e prática, como de construção de repertório**. Já o **efeito de sentido dialógico** que se destaca é o **de reconhecimento** de que a própria disciplina deve seguir conforme as **novas demandas sociais** e, por isso, reflete em seu documento de ementa tal conduta, em um viés crítico-reflexivo. É, no entanto, importante que ressaltemos que o documento não traz exatamente como a construção de repertório pode ser feita pelos professores, sugerindo a problematização do contexto de ensino como uma forma de início para tal prática.

### c. Ementa 3 – Letras

Curso <b>LICENCIATURA EM LETRAS</b>	Núcleo Temático <b>Dimensão Pedagógica</b>
Disciplina <b>Docência na Contemporaneidade</b>  Ementa  Estudo da escola e da docência num <b>contexto de contradições decorrentes da contemporaneidade econômica, social e cultural. Discussão sobre o que se oferece como educação escolar as crianças, adolescentes e jovens e análise dos desafios da educação na atualidade.</b> Mobilização de reflexões sobre que papéis podem desempenhar os docentes e <b>problematização dos conhecimentos necessários ao exercício da docência.</b> A disciplina contempla a inserção na realidade escolar por meio de estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Grifos nossos).	



Na ementa da disciplina 3 de Letras, os seguintes trechos destacam-se dos excertos: **“contexto de contradições decorrentes da contemporaneidade econômica, social e cultural”** e **“análise dos desafios da educação na atualidade”**. Neles, há uma literal ligação ao que Tonelli e Cristóvão (2010) afirmam, sobre os cursos formadores de fato formarem os profissionais não apenas para as práticas recentes, como também a como lidar com possíveis mudanças, “contradições” e “desafios” que o próprio contexto social põe à prova aos professores. A ementa sugere, ao apontar para tal abordagem, a formação de professores que reflitam no e sobre o próprio contexto de trabalho.

Além disso, por meio dos trechos **“Discussão sobre o que se oferece como educação escolar às crianças”** e **“problematização dos conhecimentos necessários ao exercício da docência”**, inferimos que a disciplina traz discussões e reflexões aos estudantes professores. Pensando mais especificamente no contexto de ensino de LI no EFI, compreender o que é educação escolar e como é ensinar uma criança parece ser fundamental, uma vez que os professores precisam compreender seus alunos para ensinar, além de compreender os “conhecimentos necessários” para lecionar especialmente uma LAD para tal faixa etária. No entanto, mais uma vez, apesar de parecer haver o conhecimento da importância de tais questões, a ementa não trata, de forma específica, quais discussões e/ou quais conhecimentos serão abordados.

Dessa forma, os trechos se ligam à dimensão de formação docente crítico reflexiva, além da concepção de reflexão reflexivo crítico, pois parecem mobilizar os professores a praticarem a reflexão acerca de toda rotina profissional. Entretanto, apesar dessa mobilização e, apesar do reconhecimento acerca dos diferentes conhecimentos para lecionar para o público infantil, não podemos afirmar de que forma essas questões são trabalhadas durante a disciplina.

A partir, então, das questões abordadas acima, os *sentidos* de **“mobilização”**, **“reflexões”** e **“problematizações dos conhecimentos”**, geram o *significado* de **vínculo de teoria-prática** mais uma vez prevalece. Por sua vez, tal significado propaga o **efeito de sentido dialógico** de validação do ensino, que visa as sempre possíveis mudanças sociais na sociedade e como agir perante a elas, uma vez que os profissionais encontram-se já em contextos de práticas.

Contudo, enfatizamos que nenhuma das categorias de interpretação aparecem na ementa.

Assim como nos cursos de Letras explorados acima, abaixo encontra-se a ementa com seus respectivos excertos destacados dos cursos de Pedagogia da USP.

Em visita ao PPP encontrado virtualmente no *website* do curso de Pedagogia da USP, a pesquisadora deparou-se com uma disciplina ofertada, mutuamente, aos alunos de Pedagogia, da Faculdade de Educação da USP, e de Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, como ilustrado a seguir:

#### d. Ementa 4 – Pedagogia

Faculdade de Educação

Metodologia do Ensino e Ed Comparada

Disciplina: EDM0351 - Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças

Programa Resumido

A disciplina Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças tem como principal objetivo **situar o futuro pedagogo/professor de línguas nas discussões** sobre a expansão da educação bilíngue no Brasil e **da antecipação do ensino de línguas para crianças na Educação Básica**. Para tanto, propõe discutir tanto os contextos quanto os processos envolvidos em uma pedagogia de ensino de línguas para crianças. Partindo da ideia de comunidade profissional, a disciplina **visa pensar a fundamentação teórica de forma aproximada às vivências dos alunos futuros professores, por meio da partilha de repertórios e planejamento de ações**, voltando-se para a elaboração de sequências didáticas e projetos **em uma perspectiva plurilíngue e inter/transcultural, em um movimento de aproximação entre teorizar as práticas e praticar as teorias (Kumaravadelu, 2012, 2014)**.

#### Programa

Parte I – **Fundamentos Conceitos de** língua materna, língua estrangeira, segunda língua, **língua adicional**, língua de herança, língua franca, língua internacional. Conceitos de monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo na sociedade e na escola. Aquisição de outras línguas: aspectos discursivos e psicolinguísticos. **Mitos sobre o ensino de línguas para crianças (quanto mais cedo melhor, vantagem bilíngue)**. Modelos e arranjos curriculares na educação bilíngue. **Legislação brasileira sobre ensino de línguas estrangeiras/adicionais**.

Parte II – **Repertórios. Rimas, parlendas e músicas. Contação e dramatização de histórias. Jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula.**

Parte III – Práticas, planejamento e sequenciamento didático: rotinas, rituais e variação de ritmo (a aula, a semana, o período letivo, o ano acadêmico). **Organização de projetos em perspectiva plurilíngue e inter/transcultural** (Grifos nossos).

Primeiramente, a disciplina revela como um dos objetivos **“situar o futuro pedagogo/professor de línguas nas discussões da antecipação do ensino de línguas para crianças na Educação Básica”** e **“propõe discutir tanto os contextos quanto os processos envolvidos em uma pedagogia de ensino de línguas para crianças”**, ou seja, o ensino de LI nas séries iniciais do EFI apresenta-se, claramente, não apenas como presente nas discussões centrais da ementa, como foco central em discussões para professores que atuarão e/ou pretendem atuar no contexto específico estudado na pesquisa. Tais afirmações vão de encontro ao que Pires (2001), Tonelli e Cristóvão (2010), e Santos e Benedetti (2009) declaram, de que para lecionar LIC em contextos de Educação Básica, são necessárias constantes reflexões, discussões e leituras acerca dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos, para que os professores possam se aperfeiçoar.

A ementa também traz, de forma muito clara, trechos sobre a relevante importância entre teoria e prática que, assim como Gatti (1997), Tonelli e Cristóvão (2010), Santos e Benedetti (2009) e Santos (2011) afirmam, têm o potencial de aprimorar a formação e as posteriores condutas dos profissionais. Tal apontamento se revela por meio dos trechos: **“a disciplina visa pensar a fundamentação teórica de forma aproximada às vivências dos alunos futuros professores”** e **“em um movimento de aproximação entre teorizar as práticas e praticar as teorias (KUMARAVADIVELU, 2012, 2014)”**.

Além disso, ao apontar que **“voltando-se para a elaboração de sequências didáticas e projetos em uma perspectiva plurilíngue e inter/transcultural”** e **“Organização de projetos em perspectiva plurilíngue e inter/transcultural”**, a ementa revela estar em acordo com as **mudanças da globalização** e com os consequentes conceitos de **superdiversidade** (VERTOVEC, 2007) e **indivíduos translocais** (BLOMMAERT, 2009), que habitam em um mundo superdiverso que afeta a sociedade de forma plural e, da mesma forma, são por ele afetados.

Assim, os *sentidos* de “**teorizar práticas e praticar teorias**”, bem como os *sentidos* de **globalização** e **superdiversidade** são estabelecidos por meio da ementa e, por meio deles, o *significado* de associação entre teoria e prática e percepção das mudanças sociais que se implicam em tal associação por meio da diversidade social, de forma geral, prevalece. Assim, o **efeito de sentido dialógico** que se revela é o de **reconhecimento**, uma vez que o próprio documento do começo ao fim de seu programa resumido aponta para profissionais que não apenas estejam a par de questões que envolvem suas próprias práticas, como também as compreendam e saibam como nelas agir.

Além disso, na parte I do programa, os seguintes trechos: “**Fundamentos/Conceitos de (...) língua adicional**”, “**Mitos sobre o ensino de línguas para crianças**” e “**Legislação brasileira sobre ensino de línguas estrangeiras/adicionais**” demonstra, de forma clara, que a disciplina classifica como central o ensino específico para crianças e parece persistir no tema focal, sugerindo leituras, discussões e trabalhos acerca do ensino de LADs em contexto infantil.

Já na parte II do programa, o trecho “**Repertórios. Rimas, parlendas e músicas. Contação e dramatização de histórias. Jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula**” se relaciona diretamente com conceitos abordados pelo estudo. A começar pelo conceito de construção de **repertório**, trazido especialmente pelo viés dos teóricos Blommaert (2013), Busch (2014) e Pennycook, Otsuji (2015). Por meio desse conceito, podemos sugerir que há, possivelmente, discussões acerca do como proporcionar a construção de repertórios às crianças e, assim, há também a possibilidade de discussões sobre outros conceitos que trabalhamos em nosso estudo, como o de **práticas translíngues, mobilidade e justiça social**. Além disso, o mesmo trecho também se alinha ao que Villani (2013) acredita sobre **aprendizagem lúdica**, que explore o universo infantil e use tal universo para a construção de aprendizagem significativa, como pode ser feito por meio de “**contação e dramatização de histórias**” e “**jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula**”.

Sendo assim, há, também, nesta ementa a presença do *significado* de aproximação do professor ao universo em que leciona que, no caso do tratado na ementa, é o universo infantil. Desse modo, o **efeito de sentido dialógico de**

**validação** emerge entre pesquisadora, estudo e *corpus* (ementa), uma vez que os conceitos nesse documento se entrelaçam aos conceitos discutidos na presente pesquisa.

O curso de Pedagogia da PUC-SP possui uma matriz curricular tradicional, dividida em oito semestres letivos e quatro anos de estudo. O curso ofertado pela instituição disponibiliza sua matriz curricular em seu *website* com todas as disciplinas vigentes e atualizadas. No entanto, apesar de tais informações, o programa não disponibiliza virtualmente as ementas de cada disciplina. Por esse motivo, com acesso restrito apenas aos nomes das disciplinas, o estudo não teve subsídios suficientes para a seleção e análise de disciplinas e ementas do curso de Pedagogia desta instituição de ensino.

Por esse motivo, assim como no curso de Letras, o estudo recorreu ao terceiro curso classificado pelo *website* e-mec que, também, neste caso, trata-se da instituição Mackenzie. Contudo, após leitura do PPP é possível afirmar que, dentro de sua matriz curricular, não há nenhuma disciplina intitulada especificamente com “língua estrangeira”, “segunda língua”, “língua adicional” e/ou afins para crianças.

Assim, haja vista a falta de disciplinas para abordagem, discussão e análises, recorreu-se às quarta e quinta colocadas na classificação do e-mec, sendo essas as instituições “Universidade Paulista – UNIP” e “Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)”, porém, mais uma vez não encontrou-se nenhum indício de disciplinas que pudessem auxiliar nas discussões e reflexões abordadas neste estudo.

#### **4.1.2.2 Cursos de Educação Contínua**

O presente estudo não apenas considera a formação pré serviço como sendo importante para a integral formação dos profissionais da educação. Assim como todos os profissionais, em suas mais variadas áreas de atuação, os professores também precisam e sentem no ato da docência a grande necessidade de uma constante formação. Isso porque a educação e as instituições de ensino, assim como os sujeitos neles envolvidos e assim como o

mundo, estão em constante mudanças que, diretamente, acarretam também em mudanças nas salas de aula.

Assim sendo, o professor, ao sentir e vivenciar as mudanças impostas pela sociedade, se vê, também, em necessidade de mudança de suas próprias práticas de ensino – práticas essas que, muitas vezes, os acompanham há anos, desde sua formação pré serviço. Dessa forma, muitas instituições de ensino no Brasil, ao acompanharem essas mudanças e as novas demandas da sociedade também na esfera educacional, passam a ofertar cursos de Educação Contínua de formação para profissionais que já possuem experiência em suas áreas de atuação – como é, por exemplo, o caso dos cursos abaixo esboçados.

Desse modo, com o intuito de investigar os recursos disponíveis para a formação em serviço dos profissionais da área, o presente estudo selecionou dois cursos de maior popularidade na cidade de São Paulo, que abordam temas relacionados à formação dos profissionais de LIC especificamente no contexto de EFI. É importante ressaltarmos que muitos são os cursos ofertados com temáticas que abordem o ensino de LADs para crianças, mas não são muitos os que abordam especificamente o contexto de EFI.

#### a. Ementa 5 – Curso de Educação Contínua 1

O CELT–P foi desenvolvido pela *Cambridge English Teaching Qualifications* como uma qualificação de ensino prática para professores da língua inglesa que trabalham com Ensino Fundamental (6-12 anos de idade). Segundo informações do curso, os professores desenvolvem seus conhecimentos e habilidades e aperfeiçoam sua performance em sala de aula por meio de estudos *online* e observação de práticas de ensino, como ilustrado a seguir:

CELT-P	
Módulo	Conteúdo
4 Recursos para o aprendizado no	<b>Uso e adaptação de recursos na sala de aula</b> de crianças do ensino fundamental;

Fundamental	Uso e adaptação de recursos com as séries finais do ensino fundamental; <b>Uso e criação de materiais</b> complementares.
6 Desenvolvendo a língua no Ensino Fundamental	Conceitos chave, princípios e técnicas no ensino de língua no ensino fundamental;  <b>Como ensinar gramática, vocabulário e pronúncia para diferentes grupos e faixas etária</b> (Grifos nossos).

CELT-P (Tradução sob minha responsabilidade)

No curso CELT-P, assim como o próprio *website* indica, une os **conhecimentos de teoria à prática de ensino**, assim como é descrito em “**O CELT-P é um curso de 120 horas, que associa o estudo online às práticas de ensino**”. Por isso, com objetivo de analisar melhor o que a ementa parece sugerir por tal “união”, o estudo destacou os principais pontos trazidos pela ementa, em que tanto o “módulo” quanto o “conteúdo” parecem estar relacionados a conceitos estudados na pesquisa.

Assim, selecionamos e abordamos os módulos 4 “Recursos para o aprendizado no EFI” e 6 “Desenvolvendo a língua no EFI”. Nesses módulos, destacam-se determinadas palavras e frases, como: “**Uso e adaptação de recursos**” e “**Uso e criação de materiais**”, e “**Como ensinar gramática, vocabulário e pronúncia para diferentes grupos e faixas etária**”.

Como podemos ver, o curso parece reconhecer que os materiais e os recursos de ensino, ao serem considerados para crianças, devem ser repensados, “adaptados” e “criados”. Não temos, no entanto, pistas sobre de que modo essas questões são abordadas com os professores, assim como não temos acesso ao significado de “recursos” usado na ementa. Podemos, no entanto, interpretar “**recursos**” como **meios outros de lecionar, para além dos materiais didáticos**, ou, ainda, podemos pensar em recurso pelo viés do conceito de **práticas translíngues**, como um possível “recurso” a ser usado e

adaptado. Não temos, contudo, como inferir em qual perspectiva a ementa traz tais conceitos.

Da mesma forma, compreendemos que o curso, possivelmente, mostre forma(s) de lecionar língua, mas não temos acesso à maiores informações como, por exemplo, de que forma e/ou em qual perspectiva se encontra.

Assim, podemos concluir que o curso, apesar de reconhecer a diferente didática necessária ao lecionar LI ao público infantil, não compartilha maiores informações sobre de que forma o faz, generalizando seu programa e o deixando com poucas informações específicas. O *significado*, no entanto, que se sobressai é o de **adaptação e criação** de abordagens, bem como o **efeito de sentido dialógico de reconhecimento** da diferente didática e abordagem ao lecionar para crianças.

#### b. Ementa 6 – Curso de Educação Contínua 2

Formação de Professores de Inglês para Crianças e Adolescentes	
Estrutura Didática:	
Temas	
<p>Teorias de Ensino-aprendizagem;          As principais metodologias para o ensino de línguas;  <b>O papel do professor que lida com crianças</b> e adolescentes;          O papel do aluno enquanto responsável por sua aprendizagem;          Planejamento do curso;          Avaliação de materiais didáticos;  <b>Atividades específicas para essa faixa etária: projetos, jogos, histórias, músicas, dramatizações, filmes entre outros;</b>          O processo de avaliação das aprendizagens;  <b>A reflexão crítica e desenvolvimento profissional</b> (Grifos nossos).</p>	

Os principais trechos para discussão, que aparecem na ementa 6 são, respectivamente: “**O papel do professor que lida com crianças**”, “**Atividades específicas para essa faixa etária: projetos, jogos, histórias, músicas, dramatizações, filmes entre outros**” e “**a reflexão crítica e desenvolvimento profissional**”.

Primeiramente, podemos ver que, novamente, não há informações específicas na ementa sobre qual seria, por exemplo, o papel de um professor



que lida com crianças, ou como é sugerida a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional desse professor. No entanto, mesmo que não haja informações específicas, podemos subentender que o curso reconhece as diferenças entre o ensino para diferentes faixas etárias, e entende que o papel do professor que leciona crianças é, também diferente.

O trecho **“Atividades específicas para essa faixa etária: projetos, jogos, histórias, músicas, dramatizações, filmes entre outros”**, no entanto, nos revela maiores informações sobre as práticas a serem abordadas e sugeridas aos professores durante o curso, como o planejamento de projetos, o uso de jogos, histórias, músicas, dramatizações e filmes. Nisso, podemos compreender que para além da associação à uma abordagem lúdica do universo infantil (VILLANI, 2013), a ementa cita como uma atividade específica para a faixa etária o uso de “projetos”. Compreendemos assim, que os professores podem ganhar espaço para trabalhar de forma a considerar seu público específico não apenas pela idade, mas por sua identidade.

Mais uma vez, podemos concluir que a ementa reconhece a diferença presente no trabalho com o público infantil, mas não compartilha maiores informações sobre tal abordagem. Assim, o *significado* de aprendizagem lúdica se sobressai, ao mesmo tempo que o **efeito de sentido dialógico de reconhecimento** da diferente abordagem ao lecionar crianças também, mais uma vez, prevalece.

Após as primeiras análises dos discursos documentais, retornamos para a primeira pergunta específica:

**i) Como os documentos oficiais e as ementas dos cursos de Letras, Pedagogia e dos cursos de Educação Continua se relacionam com a formação dos professores de inglês das séries iniciais do EFI?**

Repensando, sobre as análises dos documentos e das ementas, repassaremos, primeiramente, nossas conclusões finais. Assim, ao começarmos pela LDB, o primeiro trecho selecionado se relaciona, em determinadas partes, com o conceito de construção de repertório que estudamos durante a pesquisa. Além desse, o documento se atrela, claramente, à uma educação voltada para a

justiça social. Contudo, apesar de suas associações aos conceitos estudados, ao fazer uma associação do estrangeiro no Brasil como sendo índio, reclusa a diversidade encontrada no país e de contradiz ao conceito de justiça social que, previamente, fora tão claramente abordado.

O segundo trecho, por sua vez, ao tratar sobre o profissional da educação, sustenta a importância de uma formação crítica reflexiva, e de um profissional que esteja em contínua aprendizagem, apontando, assim, para a importância de uma formação em serviço. Por ser um documento geral, os trechos não tratam, especificamente, do contexto e da formação de professores de e para o ensino de LI para o EFI, mas mostram se alinhar, mesmo que indiretamente, aos conceitos que estudamos e, assim, considerar este contexto de ensino.

Por outro lado, o trecho da BNCC, aborda diretamente e de forma clara, os conceitos que estudamos na pesquisa – mesmo que não cite os conceitos em si. Assim, não apenas concorda, mas também sugere o trabalho dos professores de LI no EFI com as práticas translíngues, a construção de repertório, a mobilidade e a justiça social.

Ao se tratar, contudo, sobre as ementas – considerando que são cursos que podem abordar ou diretamente abordam a formação de professores para o ensino de LI no EFI –, concluímos que são cursos generalizam suas ementas, sugerindo sempre uma formação crítica reflexiva, que ensinam os professores frente às constantes mudanças sociais. Há algumas disciplinas que parecem se alinhar ao conceito de educação para uma justiça social, ou sugerem um possível trabalho com a construção de repertórios, mas, de forma geral, são conceitos citados indiretamente e que se perdem nos próprios documentos por não serem bem explicados e/ou revelados. Com exceção de apenas a disciplina de Pedagogia da USP, que é, também, ofertada aos graduandos de Letras, todas as outras, mesmo sendo ou podendo ser voltadas ao ensino de LIC, não parecem abordar nenhum dos conceitos que estudamos e/ou outros conceitos da área de ensino de LIC.

Sendo assim, considerando os apontamentos acima, podemos concluir que, de acordo com os documentos e as ementas oficiais, a formação dos professores de inglês das séries iniciais do EFI é proposta de forma a se alinhar com conceitos atuais no ensino de LI para o EFI. Entretanto, por outro lado e, de

forma geral, a formação é abordada, pelas ementas, oficiais apenas por um viés de formação crítica e reflexiva e que deve unir a teoria e a prática – não ficando claro como as ementas lidam com a formação dos professores frente ao ensino de inglês para crianças das séries iniciais do EFI.

## **4.2 O Discurso de Professores de Inglês do EFI**

Visando, também, abordar aqueles que já atuam nesses contextos, foram elaborados um questionário e um modelo de entrevista, dos quais ao primeiro aplicaram-se a 45 professores convidados e voluntariados, e ao segundo, a 4 professores convidados – todos cientes dos objetivos da pesquisa, se interessaram em contribuir para seus contextos de atuação.

Conforme supracitado na metodologia, considerando a grande coleta e produção de discursos dos professores, nesta seção, optamos por uma diferente organização das análises. Assim os gráficos mais importantes gerados por meio dos questionários, foram selecionados e, posteriormente, interpretados, contudo, na análise das entrevistas, dividimos as quatro categorias de interpretação e, associamos os trechos e dados selecionados de todas as 4 entrevistas realizadas.

### **4.2.1 O Questionário**

O questionário aplicado aos 45 professores, foi elaborado e aplicado *online*, na nuvem *Google Drive* – conforme explicado na metodologia –, e teve como objetivo central analisar parcialmente o perfil dos professores que atuam no ensino de LIC, nas séries iniciais do EFI.

Os resultados, que foram automaticamente gerados pela plataforma usada, possuem formato de diferentes gráficos para cada uma das perguntas respondidas. É relevante que ressaltamos que todas as perguntas eram obrigatórias e que os professores participantes não conseguiriam submeter o questionário caso deixassem de responder qualquer uma delas.

Os gráficos, em geral, trazem, conforme mencionado na metodologia desta pesquisa, algumas considerações bastante pertinentes sobre o perfil desse

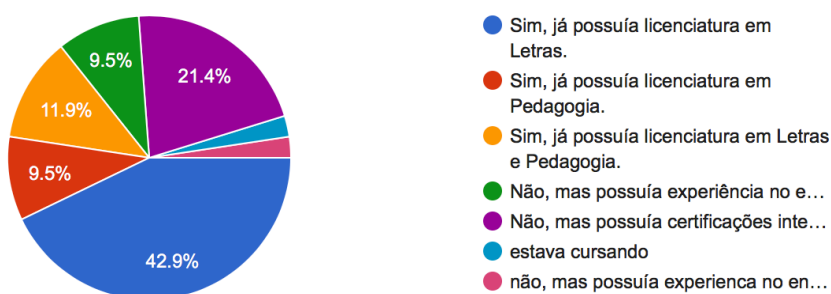
profissional. A primeira é de que a maior parte dos professores são jovens adultos, entre 27 e 33 anos de idade, que atuam em escolas da capital de São Paulo. Dessas escolas, a maioria são escolas da rede privada bilíngue e/ou internacional, seguidos de rede privada regular e, por último, uma pequena parcela da rede pública.

A partir dessa primeira percepção que revela ao estudo sobre o perfil de uma parcela de atuantes neste setor, a seguir, apresentaremos três dos gráficos gerados por meio do questionário e, após essas considerações, os resultados e seus percentuais serão melhor discutidos e interpretados.

### i. Gráfico da questão 7

**Gráfico 5:** Formação pré serviço para as séries iniciais do EFI

7) Já possuía licenciatura em Letras e/ou Pedagogia quando começou a atuar no ensino de inglês para as séries iniciais do EFI?



**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

A questão acima traz importantes considerações sobre o profissional em vista, que possibilita não apenas a interpretação, como também a análise do gráfico. A primeira consideração é a de que apesar de se tratar de uma área que deveria ser, por lei, específica aos pedagogos, 42.9% dos professores participantes do questionário possuíam formação em Letras quando começaram a atuar com EFI. A segunda maior porcentagem, 11.9%, refere-se aos graduados em Letras e Pedagogia e, em seguida, em parcela ainda menor, 9.5% possuíam graduação em apenas Pedagogia.

Atrelando tais números às anteriores análises documentais, pode-se afirmar que, em geral, os professores que atuam nesses espaços possuem formação acerca dos conhecimentos de língua e linguagem, porém não têm acesso à formação relacionada às metodologias e aos conhecimentos acerca do ensino direcionado a crianças, uma vez que são formados majoritariamente no curso de graduação em Letras.

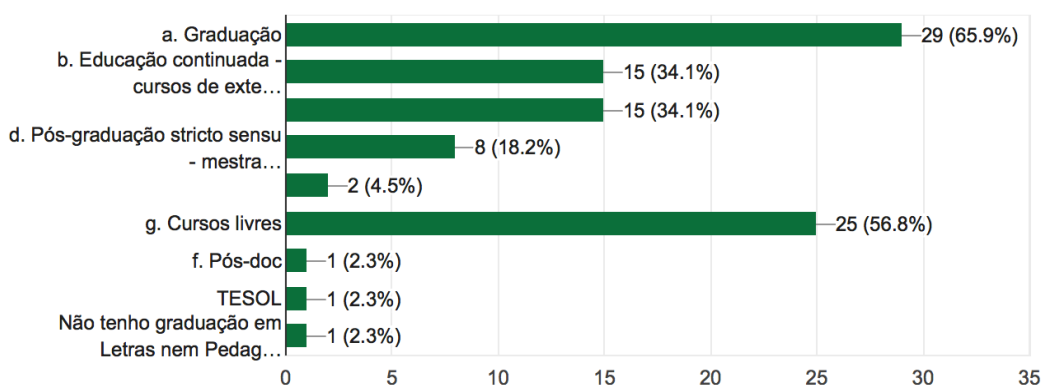
Consideramos, dessa forma, a criação de um *significado* de que os professores que lecionam inglês, ainda que em contexto infantil como é o das séries iniciais de EFI, possuem e/ou deveriam possuir formação em licenciatura em Letras. Isso possivelmente ocorre pelo *significado* socialmente atribuído na relação presente entre o “professor de inglês” e a “faculdade de Letras”.

Dentro desse *sentido* e *significado*, podemos também reconhecer que existem **efeitos de sentidos dialógicos de reconhecimento e validação** acerca do professor de inglês formado especificamente em Letras. No entanto, nesse contexto **não há o efeito de sentido dialógico de autoridade**, uma vez que outros profissionais com outras formações também têm espaço para atuar no mesmo contexto, como é o caso dos graduados em Pedagogia.

## ii. Gráfico da questão 8

**Gráfico 6:** Níveis de formação pedagógica

8) Qual é a sua formação acadêmica pedagógica? Preencha todos os níveis que já completou.



**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

No gráfico 06, pode-se concluir que em grande maioria (65.9%), os professores possuem formação pré serviço por meio dos cursos de graduação. Posteriormente, conforme indica o gráfico, eles (56.8%) procuram por cursos livres, de educação contínua, para a formação em serviço. Tais dados podem nos sugerir que os profissionais recorrem à formação em serviço após sentirem a necessidade da mesma ao vivenciarem o exercício da profissão, como consequência da lacuna de formação pré serviço dos cursos de graduação.

É, desse modo, possível notarmos a presença das dimensões 1. técnica-científica, 2. crítico-reflexiva e de 3. formação continuada (PLACCO, 2009). Isso porque há, na formação pré e em serviço dos professores, os conhecimentos técnicos para suas áreas de atuação e o reconhecimento da prática da reflexão crítica sobre suas práticas que, por esse motivo, os levam à uma formação continuada, em serviço.

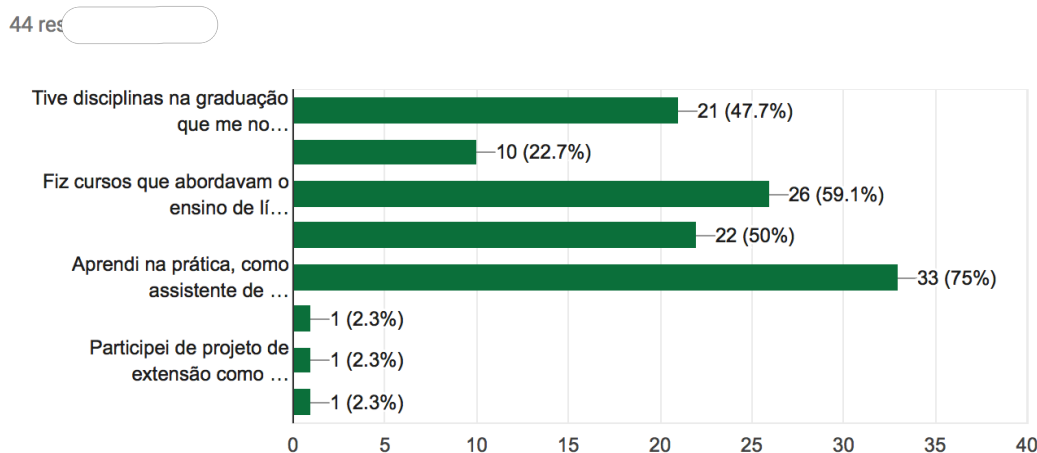
Além disso, há também nos dados do gráfico, a formação de *sentidos* de que a formação pré serviço é, em primeira instância, essencial à atuação no primeiro contexto, bem como os *sentidos* de que cursos de educação contínua também implicam na importância de uma formação integral de tais profissionais, que dá maior suporte às experiências da prática. Entende-se aqui que, possivelmente, os *sentidos* citados revelam o *significado* da necessidade de formação em-serviço ao considerar que os desafios para atuar no contexto de EFI e a (não) formação específica ao contexto nas graduações.

Assim, ambos os *sentidos* e o *significado* formados geram **efeitos de sentidos dialógicos de reconhecimento e validação** das formações pré e em serviço, uma vez que o gráfico mostra em números que em primeiro nível de formação pedagógica está a formação pré-serviço. Ademais, o efeito de sentido dialógico de responsabilidade é visível especificamente por meio da porcentagem de profissionais que procuram por cursos de educação contínua (formação em serviço), 56.8%, já que os *sentidos* e enunciados de outrem implicam na responsabilidade de conhecimentos para além da formação pré serviço.

### iii. Gráfico da questão 9

**Gráfico 7:** Preparo para atuação com o inglês nas séries iniciais do EFI

## 9) Como se preparou para atuar com o inglês nas séries iniciais do EFI?



**Fonte:** Resultado do questionário elaborado pela pesquisadora

No gráfico da questão nove, mais uma vez, pode-se entender que esses profissionais aprendem na prática (75%) e/ou recorrem à cursos de educação contínua (59.1%). Em menor parcela, 47.7%, eles revelam que tiveram disciplinas na graduação que os nortearam. No entanto, o gráfico ainda aponta para uma porcentagem maior da formação na própria prática. Assim, neste gráfico também se instaura a dimensão de formação docente crítico-reflexiva (PLACCO, 2006), em que os profissionais recorrem à mais conhecimentos da sua área e à sociedade em que está inserido.

Também há a presença dos *sentidos* de que a preparação para atuação no contexto específico se dá por meio da prática e da formação em serviço. Tais *sentidos*, formados por meio das vivências dos professores, também geram **efeitos de sentidos dialógicos que reconhecem, validam, justificam e autorizam** (ACOSTA-PEREIRA, 2008a) a prática e a formação em serviço como de maior valor em relação a formação pré serviço, para a atuação na prática.

As interpretações dos gráficos obtidos por meio dos questionários acima nos revelam importantes questões acerca dos profissionais participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, é necessário que se compreenda que esses professores são profissionais que apesar de, assim como aponta o gráfico, terem experiência de até 20 anos na docência, passaram a atuar mais recentemente e,

assim, possuem menor experiência no contexto de inglês para as séries iniciais do EFI.

Em segundo lugar, os gráficos apontam para professores que provêm de formação em Letras e, dessa forma, conforme foi possível ver na fundamentação teórica e nas análises das ementas (PIRES, 2001; SANTOS, BENEDETTI, 2009; TONELLI, CRISTÓVAO, 2010; SANTOS, 2010; TUTIDA, 2016), não tiveram formação para lecionar especificamente no contexto das séries iniciais do EFI. Os profissionais até mesmo afirmam, como posto na questão de número 9, que aprenderam na prática, isto é, ao não passarem pela formação pré-serviço em seus cursos de Letras, aprenderam os diferentes saberes acerca do contexto focal, na própria prática de atuação.

Por fim, é importante que haja o reconhecimento que esses professores tiveram em relação à falta de formação pré-serviço, uma vez que após a graduação, o segundo recurso mais procurado por eles foi o dos cursos de educação contínua. Tal fator nos revela o possível interesse e/ou necessidade de tais profissionais a frente de uma formação em serviço, além de nos revelar que são profissionais que praticam a reflexão crítica acerca de suas realidades vividas (PLACCO, 2009; SMYTH, 1992; LIBERALI, 2000, 2004, 2015).

#### **4.2.2 As Entrevistas**

Elaboramos a entrevista aberta considerando não apenas o contexto do ensino de LI nas séries iniciais do EFI, mas, mais especificamente, considerando o perfil inicial dos professores participantes do questionário. Assim, por meio da entrevista formulada, objetivamos interpretar e analisar mais detalhadamente a formação de 4 professores de inglês das séries iniciais do EFI das redes pública e privada de ensino, não apenas em relação a suas distintas formações pré serviço, como também das em serviço.

Desse modo, adiante, apresentaremos primeiramente os perfis dos quatro profissionais participantes da entrevista, a fim de que se introduzam as interpretações e análises.

#### **Quadro 11: Perfil do Professor 1 (P1)**



<b>PERFIL DO PROFESSOR 1 (P1)</b>	
<b>Idade</b>	29
<b>Escola</b>	Rede Privada – Escola Bilíngue
<b>Tempo de Docência</b>	De 5 a 10 anos
<b>Tempo de Docência nas séries iniciais do EFI</b>	De 5 a 10 anos
<b>Formação Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Graduação em Pedagogia</li> <li>○ Especialização em Educação Bilíngue</li> <li>○ Mestrado em Linguística Aplicada</li> </ul>
<b>Como se preparou para atuar com inglês nas séries iniciais do EFI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendeu na prática</li> <li>○ Buscou por leituras</li> <li>○ Teve disciplinas na pós-graduação que nortearam</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Quadro 12: Perfil do Professor 2 (P2)**

<b>PERFIL DO PROFESSOR 2 (P2)</b>	
<b>Idade</b>	29
<b>Escola</b>	Rede Privada – Escola Regular
<b>Tempo de Docência</b>	De 0 a 5 anos
<b>Tempo de Docência nas séries iniciais do EFI</b>	De 0 a 5 anos
<b>Formação Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Graduação em Letras e Pedagogia</li> <li>○ Educação Contínua - Cursos de Extensão</li> <li>○ Especialização em “Teachers’ Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês”</li> <li>○ Cursos de Educação Contínua: Multiletramentos e o Ensino de Línguas Adicionais, CELT-P</li> </ul>
<b>Como se preparou para atuar com inglês nas séries iniciais do EFI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendeu na prática</li> <li>○ Buscou por leituras</li> <li>○ Teve disciplinas na pós-graduação que nortearam</li> <li>○ Fez cursos que abordavam o ensino de inglês para crianças</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Quadro 13: Perfil do Professor 3 (P3)**

<b>PERFIL DO PROFESSOR 3 (P3)</b>	
<b>Idade</b>	45
<b>Escola</b>	Rede Pública
<b>Tempo de Docência</b>	De 15 a 20 anos
<b>Tempo de Docência nas séries iniciais do EFI</b>	De 0 a 05 anos
<b>Formação Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Graduação em Letras e Pedagogia</li> <li>○ Educação Contínua – Cursos de Extensão</li> <li>○ Cursos de Educação Contínua</li> </ul>
<b>Como se preparou para atuar com inglês nas séries iniciais do EFI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendeu na prática</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Quadro 14:** Perfil do Professor 4 (P4)

<b>PERFIL DO PROFESSOR 4 (P4)</b>	
<b>Idade</b>	32
<b>Escola</b>	Rede Pública
<b>Tempo de Docência</b>	De 5 a 10 anos
<b>Tempo de Docência nas séries iniciais do EFI</b>	De 5 a 10 anos
<b>Formação Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Graduação em Letras</li> <li>○ Pós-graduação em tradução e interpretação</li> <li>○ Pós-graduação em docência no ensino superior</li> <li>○ Educação de Educação Contínua – Cursos de Extensão</li> <li>○ Mestrado em Linguística Aplicada</li> </ul>
<b>Como se preparou para atuar com inglês nas séries iniciais do EFI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendeu na prática;</li> <li>○ Buscou por leituras na internet e em livros.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Em relação aos quadros dos professores participantes da entrevista, é possível concluir primeiramente que os profissionais possuem de 0 a 20 anos de experiência na docência, porém possuem relativa menor experiência na área de docência de inglês nas séries iniciais do EFI – sendo esta de 0 a 10 anos. Tal fato nos leva à mesma consideração previamente observada nos gráficos, de que há um indício do quão recente é o ensino de inglês nas séries iniciais do EFI.

Além disso, pôde-se, também, concluir que os profissionais entrevistados são formados especificamente nos cursos de Letras e/ou Pedagogia, o que direciona a formação desses profissionais para educadores e/ou profissionais de línguas. É importante, novamente, que se ressalte que foi possível nivelar todas as possíveis formas de formação dos profissionais que atuam neste contexto, sendo elas: graduação em Letras, graduação em Pedagogia e graduação em Letras e Pedagogia.

Desse modo, após introduzirmos os quadros com o perfil de cada um dos professores entrevistados, selecionamos os trechos mais importantes das entrevistas e os dividimos nas categorias de análises dispostas abaixo.

#### **4.2.2.1 A Formação de Professores de Inglês das Séries Iniciais do EFI: Práticas Translínguas, Construção de Repertório, Mobilidade e Justiça Social**

Considerando que as perguntas da entrevista (Apêndice 4) buscaram atrelar o discurso dos professores ao aparato dos documentos oficiais, em busca do que se revela socialmente frente à formação desses profissionais, iniciaremos nossa discussão primeiramente com o trecho a seguir, em que **P1 (Rede Privada – Escola Bilíngue)** relata o seguinte: “(0:28) Acho que número um é você conseguir ter a simpatia dos seus alunos, né. Porque **você fala outra língua, que não é a língua que eles falam em casa, é uma língua diferente da falada em casa**, e... (pausa longa) é complexo, né... você estabelecer vínculos, você... (pausa curta) é... **se fazer entender, num contexto bilíngue**”. Isto é, podemos compreender que **P1** é um professor que se coloca no lugar de seus alunos e entende que no papel de professor de LI, não fala a língua de seus alunos brasileiros, afirmando dificuldade em “se fazer entender” em seu contexto de atuação.

Ao afirmar que “você fala outra língua, que não é a língua que eles falam em casa”, **P1** justifica sua dificuldade em se comunicar com seus alunos e abre espaço para o que, posteriormente, chama de *translanguaging*, assim como em: “(4:42) Então... e... ah.. eu penso muito na questão de que, a... **o translanguaging têm que estar mais presente na nossa sala de aula. (...)** (5:33) é uma questão também de trazer pras crianças que não existe **só um idioma, né... ou só uma língua... (5:59)**”. Nesse momento, o professor indica a prática de *translanguaging* (CANAGARAJAH, 2002, 2004, 2006, 2013, 2014; GARCÍA, 2009; GARCÍA, WEI, 2014) como uma possível solução, e afirma não existir “só um idioma” ou “só uma língua”, assim como Canagarajah e Liyanage (2012) apontam que nenhum sujeito pode ser visto como monolíngue.

Em seguida, ao relatar sobre suas práticas, **P4 (Rede Pública)** afirma que “(1:13) É eu tento utilizar, né, **diferentes linguagens, linguagem verbal, oral, visual**, mas muitas vezes... a gente... esbarra com a... a, a, **a falta de material, de ambiente, de condições...** que possibilitem você a explorar de forma plena a questão do visual, a questão do... do, do... de várias possibilidades semióticas, né, que a gente possa explorar. (1:40)”. Ou seja, ao fazer o uso de diferentes linguagens, linguagem verbal, oral e visual, o professor mesmo sem citar, assim como faz **P1**, o conceito de *translanguaging*, aponta para práticas que se unem à raiz do conceito teórico, de **caráter heteroglóssico**, que demonstre a **fluidez**

**de movimentos** presentes nos sujeitos. Além disso, o professor também justifica suas práticas por meio do “que a gente possa explorar”, ou seja, para que possivelmente, os alunos tenham maior liberdade e explorem mais seu processo de aprendizagem.

Além do conceito de *translanguaging*, **P2 (Rede Privada – Escola Regular)** aponta em uma de suas respostas que: “(0:03) Eu penso muito na **questão da função social da língua inglesa**. (...) Eu penso o máximo (ênfase na palavra “máximo”) que eu consigo em **situações reais em que a língua faça sentido nesses contextos**.” Assim como **P2**, **P3** relata que “**eles (alunos do EFI) ouvem, né... a gente conta histórias, né... que envolvem os temas culturais, pra gente fazer esse intercambio cultural, né... (1:12) eles discutem...**”. Assim, ao pensar nas situações reais em que a língua possa ser significativa em diferentes contextos, o professor aponta mesmo que de forma indireta ao conceito da prática de *construção de repertório*, que recorre a diversos recursos e, em diferentes situações e contextos, a fim de uma aprendizagem em que os sujeitos saibam usar os diferentes recursos para se comunicarem.

Nisso, assim como podemos ver no seguinte trecho de **P2**, “(0:47) Eu vejo que o (nome da escola), ele tá bem além da BNCC, mas uma das coisas que me chamou muito a atenção nela, é realmente **essa questão do identificar o eu e o outro, seu lugar no mundo, num mundo multicultural, né, plurilíngue**”, os alunos, além de aprenderem sobre os diferentes recursos semióticos e socioculturais para o uso na comunicação, em uma prática de *construção de repertório*, passam a identificar os outros indivíduos e suas relações sócio históricas com o meio, com o outro e consigo mesmo (RYMES, 2014; BUSCH, 2014; PENNYCOOK, OTSUJI, 2015).

Ao compreendermos assim, que os próprios professores entrevistados citam, em seus discursos, sobre as *práticas translíngues* e a *construção de repertório*, não somos surpreendidos ao entender que as práticas que indicam usar, se justificam por meio da maior possibilidade de acesso à informações, textos e mídias, isto é, da *mobilidade* que dão aos alunos – assim como podemos ver nos dois trechos subsequentes de **P1**:

“(1:12) e também, inclusive até aparece, na nova base, a questão da **mobilidade**, né, então...(pausa curta) **pensar que novas línguas**, outras línguas que não a

falada em casa... é... **possibilitam que os sujeitos tenham acesso à informações e a textos, e à mídias que** (pausa enfatizada) **eles não** (pausa estridente) **teriam tanto** (extensão da vogal “a”) **quanto se fosse somente na língua falada em casa, né...**”

“(2:34) no caso a língua inglesa, no meu contexto, ela... (extensão da vogal “a”) **possibilita que as crianças tenham acesso a informações que não necessariamente teriam em português, né.** E esse é o pulo do gato da educação bilíngue, então a gente parte da premissa de que **os alunos terão mais possibilidades, mais acesso e mais mobilidade.**”

Sendo assim, visto que os professores atrelam à língua a possibilidade de ***mobilidade***, podemos relacionar suas concepções às de Blackledge e Creese (2012), que consideram a língua como um complexo de recursos móveis (linguagem e recursos semióticos), que permitem que as pessoas se movam em, como afirma Blommaert (2014, 2015), determinados contextos e espaços-tempo específicos.

Por fim, ao encontrarmos todos os conceitos que estudamos nos discursos dos professores, podemos finalmente considerar que existe, em seus discursos, a fala de uma educação atrelada à ***justiça social***, uma vez que assim como o **P3 (Rede Pública)** e **P1** relatam, respectivamente, nos trechos a seguir:

“(0:04) Eu gosto de... **fazer desenho, jogos, né... essas brincadeiras...** então, nisso daí eu me dou bem as crianças, né. Então, até divido a aula em eixo, como... **eu trabalho desenho, aí a gente, em cima do desenho a gente trabalha a escrita, trabalha a oralidade.**”

“(2:51) **então eu sempre integro muito as minhas aulas com as questões artísticas, corporais, linguísticas, né...** É, de tal forma que as crianças possam realmente **vivenciar conflitos... possam vivenciar, é... negociações,** e... a como **lidar com os sentimentos delas,** é... de tal forma que também elas **compreendam as injustiças sociais** que atualmente a gente têm na sociedade, ou já tivemos no passado.(4:06) E... e eu tento sempre **trazer pras crianças a realidade delas, né... O que elas podem fazer.**”

Os alunos passam a **vivenciar conflitos, negociações e compreender as injustiças sociais, além de compreender seus papéis na sociedade, passando a refletir em como podem agir.** Isto é, ao compreenderem o poder de

ação que possuem, os alunos passam a ter o poder de não apenas refletir sobre as questões da sociedade, como também passam a ter a liberdade para que atuem como cidadãos para um mundo melhor. Desse modo, tais práticas, assim como acredita Supiot (2010, 2014), ensinam os alunos a viver e usar seus conhecimentos e poder linguístico em um mundo que tudo e todos têm vez, e em que sujeitos são possibilitadores e agentes de ações.

Em conclusão, por meio de dos possíveis *sentidos* que os professores parecem expressar, identificamos que, de forma geral, o *significado* de uma educação em uma perspectiva de justiça social se sobressai. A partir disso, é gerado, desse modo, o **efeito de sentido dialógico de reconhecimento** dos próprios professores frente aos conceitos teóricos e às práticas que se associam ao ensino de LI para crianças no contexto de LI, assim como o de **compartilhamento de responsabilidade**, já que os próprios professores parecem compreender, por meio de suas respostas, a importância do emprego de tais práticas aos seus alunos.

Em conclusão, responderemos, neste momento, a segunda pergunta específica da pesquisa:

**ii) O que o perfil e o discurso dos professores de inglês das séries iniciais do EFI, atrelados aos documentos e as ementas oficiais existentes, revelam sobre tal realidade?**

De modo a unir, na segunda resposta específica de pesquisa, os resultados das análises documentais e dos discursos, podemos retomar que os documentos oficiais parecem guiar a formação de modo a alinhá-la com conceitos e práticas que podem orientar os professores e direcioná-los ao caminho de uma prática educacional justa (SUPIOT, 2014), visto o ensino de LI. Por outro lado, apesar dos resultados das análises documentais, as ementas parecem se preocupar mais com a formação crítico reflexiva (PLACCO, 2006; LIBERALI, 2015) dos professores, do que direcioná-los a uma prática de ensino de LI para crianças do EFI.

Assim, considerando que os cursos de graduação parecem não ter muitas disciplinas para este contexto de ensino e, ainda, aquelas que tratam e ou podem

tratar sobre o ensino de LIC, não sugerirem uma formação aos professores e não traçarem temas e/ou temáticas que deem subsídios à formação desses profissionais (SANTOS, 2011; TONELLI, CRISTÓVAO, 2010; TUTIDA, 2016), os resultados parecem nos levar à uma incoerência entre os documentos oficiais que regem tal educação e as ementas dos cursos de graduação de Letras e Pedagogia que formam tais professores.

Visto esta realidade e considerando os dados encontrados nas ementas, ainda apontamos que, apesar dos professores parecerem não terem tido formação pré serviço, ainda assim, na entrevista, demonstram ter o conhecimento de diversas práticas de ensino e conceitos teóricos. Dessa forma, os resultados dos discursos, assim como os resultados do gráfico da questão de número 8, apontam para profissionais que procuram por uma educação em serviço, em busca de conceitos e práticas que podem os ajudar no exercício da profissão.

Considerando que os professores entrevistados parecem, desse modo, depender de uma formação em serviço, que sustente as expectativas que sentem em relação à prática da profissão, concluímos que se faz por necessário repensar os cursos de graduação em Letras e Pedagogia. A própria prática da reflexão crítica (PLACCO, 2006; LIBERALI, 2015), por meio das políticas públicas, seria relevante e necessária, com o objetivo de novas disciplinas e/ou temáticas que pudessem abordar questões específicas sobre o ensino-aprendizagem de LI no contexto infantil, das séries iniciais do EFI.

Não podemos deixar de sugerir que visto o mundo superdiverso (VERTOVEC, 2007) em que vivemos, e as manifestações linguísticas e semióticas dos sujeitos em contexto escolar – que são arbitrárias, mas também motivadas por questões socioculturais e históricas – o uso das práticas translíngues como meio de construção de repertório e acesso à mobilidade, pode alinhar a formação dos professores de inglês de EFI à uma prática de justiça social (SUPIOT, 2014), que favoreça a igualdade social e dê base e lugar para novas práticas que possibilitem não apenas a formação linguística de sujeitos, como a formação de sujeitos sociais que, por meio da linguagem, possam transformar a realidade que os entorna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O Fim deste (Re)Começo

Estas são as últimas páginas de um percurso de dois anos, mas, certamente, não são as últimas palavras. Neste momento, após todas as discussões e as análises que respondem as perguntas específicas de pesquisa, retomarei à pergunta de objetivo central:

### **Como se configura a formação pré e em serviço dos professores de inglês para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I?**

Como professora de língua inglesa, com experiência em escolas particulares, regulares e bilíngues, e com experiência nas séries iniciais do EFI, sempre percebi, assim como revelaram os gráficos e a primeira pergunta da entrevista aberta aplicada aos professores, que os professores da área possuíam formação especificamente em Letras, Pedagogia ou em ambos os cursos.

Ainda relacionando minha própria experiência como professora aos resultados deste estudo, também não me surpreendeu a forma como os professores afirmaram em suas falas, terem aprendido “na raça”, na prática do dia a dia escolar. A formação pré serviço muitas vezes é sim satisfatória, mas também muitas vezes nos prepara teoricamente para realidades distantes das dos livros e contextos sociais. Somos, assim como escrevi no prólogo deste estudo, grãos de areia que precisam de mais grãos para ganharem força e serem mais. Precisamos do outro, precisamos vivenciar contextos sócio, histórico e culturalmente situados, e sermos por eles vivenciados. Há, nas relações sociais, a necessária simbiose de ações sociais para que haja, também o crescimento e a evolução. Assim, não podemos nunca deixar de considerar as constantes mudanças sociais que nos entornam, como todo material, seja sólido, líquido, gasoso ou humano, mudamos constantemente e, independente de qual seja o contexto em que esteja, tudo e todos serão afetados.

Desta maneira, considerando os resultados deste estudo, podemos afirmar que os cursos de formação pré serviço, apesar de reconhecerem as constantes



mudanças sociais, continuaram a gerar insatisfação nos profissionais que lecionam inglês nas séries iniciais do EFI, sendo eles professores da rede pública ou privada, formados em Letras e/ou Pedagogia. Assim, resta aos profissionais recorrerem aos cursos de educação contínua não apenas para atualizar as práticas e renovar seus conhecimentos, mas como forma de socorro, por não saberem, muitas vezes, por onde começar – considerando que se aventuram, muitas vezes, em universos totalmente diferente daqueles que foram preparados para atuar.

A formação pré e em serviço dos professores de inglês para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I se configura, desse modo, como fronteiras de conflito de países em guerra em que, por um lado os documentos oficiais parecem orientar a formação aos cursos formadores e, por outro, os cursos de graduação parecem não formar completamente os profissionais para o contexto de prática. Nesta situação, assim como Rolim (2004, p. 139) relata, os professores de LI tendem a inconscientemente legitimar concepções limitadas sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que, geralmente, passam a orientar-se em “concepções intuitivas, crenças e mitos construídos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem”.

Há, entretanto, os cursos de educação contínua que parecem formar os profissionais em serviço, trazendo subsídios para as dúvidas e angústias que os profissionais parecem carregar. No entanto, nem todos conseguem, pelos mais variados motivos, ter acesso à educação contínua e, nesse contexto, alunos e comunidades escolar podem ser prejudicadas, dada a realidade de que professores passam a exercer a profissão sem que tenham tido orientações e/ou prática para tal.

Isto posto, “finalizo” minhas últimas páginas com algumas reflexões que, com esperança, germinarão em novas pesquisas e novas descobertas para uma melhor formação: Qual seria a mudança curricular a ser feita pelos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, a fim de que os professores saiam preparados para o ensino de inglês e/ou outras línguas adicionais na Educação Infantil e nas séries iniciais do EFI? Seriam estas mudanças apenas teóricas ou também práticas, que levassem os professores a praticar teóricas acerca do contexto das séries iniciais do EFI? Seria necessária alguma mudança documental, legítima,

para que tal realidade fosse possível? Em qual lugar os cursos de educação contínua seriam colocados, uma vez que os profissionais de Letras e Pedagogia já fossem formados para tal atuação? Qual seria, dessa forma, o novo papel e as novas questões a serem abordadas pelos cursos de educação contínua? Quais seriam os novos rumos do ensino de inglês para crianças? Qual seriam os resultados de um ensino que enfatize e afirme uma boa formação aos profissionais da área?

Repasso, assim, minhas reflexões e perguntas para colegas da área, professores, educadores, pesquisadores e estudiosos que se interessam por tal contexto. Que possamos, com fé, esperança e leveza seguir em frente, e sermos o melhor que conseguimos ser àqueles que nos inspiram, diariamente, a construir um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA-PEREIRA. **O gênero jornalístico notícia – dialogismo e valorização.** Dissertação (Mestrado em Linguística), UFSC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso: experiências psicossociais tipificadas. **Revista Letra Magna/UNISC**, Santa Cruz do Sul, 2008. Disponível em: [www.letramagna.com](http://www.letramagna.com). Acesso em: 05/03/2019.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. In: ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente.** 12. Ed. Campinas: Papyrus, 2014, p. 55-68.

ANTUNES. Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Fascículo 15. 9 ed. Petropolis: Vozes, 2014.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e Gênero em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, J. E. **O livro didático de língua estrangeira: Atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UFMG, 2008.

ARCHANJO, E. C. O. F. **Oriximiná terra de negros: trabalho, cultura e luta de quilombolas de Boa Vista (1980-2003).** Dissertação (Mestrado em História), UFAM, 2015.

ARTHUR, J.; MARTIN, P. Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. In: **Comparative Education** 42, 2006, p. 177-202.

AUER, P. **From codeswitching via language mixing to fused lects toward a dynamic typology of bilingual speech.** International journey of bilingualism, 3(4): 309-332, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. In: ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente**. 12. Ed. Campinas: Papirus, 2014. Cap. 3. p. 55-68.

ARCHANJO, E. C. O. F. **Oriximiná terra de negros: trabalho, cultura e luta de quilombolas de Boa Vista (1980-2003)**. Dissertação (Mestrado em História), UFAM, 2015.

ARTHUR, J. MARTIN, P. **Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam**. *Comparative Education* 42, p. 177-202, 2006.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

APPLE, M W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006 (1979).

APPLE, M W. **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e Gênero em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995 (1986).

BAILEY, B. **Heteroglossia and boundaries**. In: HELLER, M. **Bilingualism: A social approach**. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 202-214.

BAKHTIN (VOLOSHINOV), M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3ª ed. Trad. Michel Laud, Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 3ª Ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardelli *et all*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de dostoiévski**. 5ª Ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense universitária, 2010 (1981).

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BANDEIRA, M. H. T. **Diferenças entre crianças monolíngues e multilíngues no desempenho de tarefas de funções executivas e na transferência de padrões de VOT (Voice Onset Time entre as plosivas surdas do pomerano, do português e do inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística), UCPel, 2010.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Berlim: Springer, 2014.

BLOMMAERT, Jan. **Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa**. London: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. **Language, asylum and the national order**. *Current Anthropology* 50/4, 2009, p. 415-441.

\_\_\_\_\_. Writing as a sociolinguistic object. In: **Journal of Sociolinguistics** (in press), 2010, p. 18-34.

\_\_\_\_\_. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

\_\_\_\_\_. **Language and the study of diversity**. In: Handbook of Diversity Studies. London: Routledge, 2014.

\_\_\_\_\_. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press., 2015.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power, trans.** In: RAYMOND, G.; ADAMSON, M. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B. & SOUZA-e-SILVA, C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I. L. & MENDES, E. (org.). **Discurso e imagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012b (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica / Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective.** Bakhtiniana, v. 8, n. 2, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 1996.

BRITO, K. S. **A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades.** São Leopoldo: Caleidoscópio, v. 11, n. 1, 2013, p. 27-45.

BRUMFIT, C. Introduction: Teaching English to children. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (eds.). **Teaching English to children.** London: Collins, 1991.

BUSCH, B. **Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom.** 2014. In: BLACKLEDGE, A. CREESE, A. Heteroglossia as practice and pedagogy. New York: Springer, 2014.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.

\_\_\_\_\_. **Teaching languages to young learners.** 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical academic writing and multilingual students.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.). **Negotiation of identities in multilingual contexts.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004, p. 266-289.

\_\_\_\_\_. Negotiating the local in lingua franca. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, 26, 2006a, p. 197-218.

\_\_\_\_\_. The place of World Englishes in composition: Pluralization continued. In: **College Composition and Communication** 57, 2006b, p. 586-619.

\_\_\_\_\_. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. In: **Applies Linguistics Review**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Translingual practice.** New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. Theorizing a Competence for translingual practice at the contact zone. In: MAY, S. (ed.). **The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education**. New York: Routledge, 2014, p. 78-102.

CANAGARAJAH, A. S.; LIYANAGE, I. Lessons form pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012, p. 49-65.

CANÁRIO, R. Formação de adultos e modos de trabalho pedagógico. In: CANÁRIO, R.; NÓVOA, A. **Educação de adultos: um campo, uma problemática**. Lisboa: Educa / Ed. do Autor, 1999, p. 119-130.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza – La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa critica: conceitos básicos. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 395-424.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua Inglesa e Linguística Aplicada), UFSC, 2005.

CARVALHO, T. Artes Visuais na Educação Infantil Bilingue. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moria, 2007.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONFÚCIO. **Os Analectos**. Trad. inglês Caroline Chang. Trad. chinês D.C. Lau; Porto Alegre: L&PM, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência de língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 2008.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 55, 2011, p. 205-223.

CRISTOVÃO, V. L. P.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. In: **Trabalhos em linguística aplicada**, vol. 48, n. 2, 2009, pp. 229-245. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04/03/2019.

CRISTÓVÃO, V. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância.**

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 17-39.

DIMER, D. L.; SOARES, A. **O ensino de língua inglesa para crianças**. Ensaiolopédia – FACOS/CNE, 2012.

FIGUEIRA, C. D. D. **Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Educação), UnB, 2002.

FINARDI, K. **Teacher's use of and beliefs on ludic language in the foreign language class**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UFSC, 2004.

FOUCAULT, M. *et al.* **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FREIRE, Maximina M.; LESSA, Ângela B. C. Professores de inglês de rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 167-194.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia da Educação: um intertexto**. São Paulo / Juiz de Fora: Ática / EDUFJF, 1995.



\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n.116, 2002, p. 21-39. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 05/03/2018.

FRIEDMAN, T. **The world is flat**. 2<sup>nd</sup> edit. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?) Uma Análise Discursiva do Ensino de Inglês para Crianças**. Dissertação (Mestrado em Linguística), USP, 2011.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in Bilingual Education. In: GARCÍA, O. *et al.* (eds.). **Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education**. Switzerland: Springer International Publications, 2017.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GATTI, B. A. O que é Psicologia da Educação? Ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? In: **Psicologia da Educação**, n. 5, São Paulo, 1997, p. 73-90.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

GIMENEZ, T. Reflexão e diversidade em curso para formadores de professores de inglês. In: **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)**, Londrina, PR, n. 44, 2003, p. 33-44.

GINI, K. M. P. **Elementos Constitutivos na Implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em educação), UEL, 2017.

GIROUX, H. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. In: **Harvard Educational Review**: September 1983, Vol. 53, No. 3, 1983, p. 257-293.

\_\_\_\_\_. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRILLO, S. V. C. Prefácio. In: MEDVIÉDEV, P. V. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo, Sheila Vieira Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 19-38.

GUIDI, F. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do Estado de São Paulo**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUTIERREZ, K. D. **Developing a sociocritical literacy in the third space.** Reading research quarterly. Los Angeles: University of California, 2008, p. 148-164.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HELLER, M. **Bilingualism: a social approach.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HORNBERGER, N. **Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach.** In: **Language Policy**, 1 (1), 2002, p. 27-51. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014548611951>. Acesso em: 05/03/2019.

HORNER, B. MIN-ZHAN, L. ROYSTER, J. TRIMBUR, J. **Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach.** College English, 2011.

JOHNSTONE, R. **Addressing ‘The Age Factor’: Some Implications for Languages Policy.** Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/addressing-the-age-factor-some-implications-for-languages-policy-/1680886e92>. Acesso em: 03/03/2019.

JØRGENSEN, J. N. **Poly-Lingual languaging around and among children and adoles- cents.** International Journal of Multilingualism 5 (3), 2008, p. 161–176.

KEMMIS, S. **Critical Reflection – Staf development for school improvenient.** Trad. Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político.** Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. Mckay (Eds.). **Teaching English as an international language: Principles and practices.** New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEVAY, P. B.; FALCAO, T. P.; DINIZ, J. R. B.; SOUZA, R. **Uma experiência de uso de jogos digitais como ferramentas de apoio para aprendizagem de inglês por crianças**. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, 2015, p. 207-216.

LIBERALI, F. C. **Creative Chain in the Process of Becoming a Totality/A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 2, 2009, p. 100-124.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **A reflexão e a prática no ensino de inglês**. São Paulo: Editora Bluscher, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue de Enriquecimento e de Fronteira: um olhar linguista aplicado**. Apresentação oral V Seminário dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística: Políticas e Agendas no Campo de Estudos da Linguagem. UNICAMP: Campinas, 2015.

LIMA, A. **O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório**. Santa Cruz: Universidade Santa Cruz – UNISC, 2010.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências do processo de ensino-aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UNESP Rio Preto, 2005.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. R.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015, p.195- 214.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010, p. 187-202.

LIN, A. M. Y.; MARTIN, P. W. (eds) **Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 176-184.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 137-138.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LU, Min-Zhan. Metaphors matter: transcultural literacy. In: **A journal of rhetoric, composition and politics**, vol. 29, 2009, p. 285-293.

LUZ, G. A. **O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MAKONI, S. PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. London: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 45-86.

MARTÍNEZ, LFP. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/bd67t/pdf/martinez-9788539303540.pdf>. Acesso em: 04/03/2019.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge, 2012.

MEGALE, A. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado. Em Educação), UNICAMP, 2014.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. In: **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, p. 9-24. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 03/03/2019.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, A. V. **Ensino de inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), PUC-SP, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação**. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, mimeo, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 101-128.

\_\_\_\_\_. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A. **Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais**. Revista Estrelinhas, 2013.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London/New York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. OTSUJI, E. **Metrolingualism. Language and the City**. London: Routledge, 2015.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensino de inglês na educação infantil. In SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: Apriss, 2004, p. 55-76.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico educacional. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 3a Ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2006, p. 99-121.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 150-151.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REIS, R. F. **O inglês na educação infantil: capacidades de linguagens e funções psicológicas superiores**. Dissertação (Mestrado em Educação), UEL, 2017.

RICHARDS, J. C. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 2006.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese (Doutorado em Educação), USP, 2011.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar e aprender LE no Ensino Fundamental de 1a a 4a series: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. L. O. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 99-121.

\_\_\_\_\_. O ensino de LE (Inglês) para crianças do EF Público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: **Anais do SETA**, 2008.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores formadores**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2008.

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização.** Campinas: Editora Pontes, 2015.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. **Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2006.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J.; SILVA, K. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas: Pontes Editores. 2010.

RODRIGUES, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do ensino fundamental.** Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2005.

ROLIM, A. C. de O. A cultura de avaliar de professores de línguas estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). **Linguística Aplicada: relacionado teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 139.

ROMMEL, T. C. **O processo de Produção Colaborativa no Contexto Lodrina Global.** Dissertação (Mestrado em Educação), UEL, 2017.

ROUANET, S. P. **A gramática do homicídio.** In: FOUCAULT, M. *et al.* **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 80.

RYMES, B. **Communicating beyond Language: Everyday Encounters with Diversity.** New York: Routledge, 2014.

SACAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística), UNISINOS, 2006.

SALGADO, A., et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: Desafios e perspectivas.** In: IX Congresso Nacional de Educação—EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

SANTOS, L. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos.** Universidade Católica de Pelotas, 2010.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT, 2005.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de Língua Estrangeira para Crianças: Conhecimentos Teórico Metodológicos Desejados. In: **Trabalhos em**

**Linguística Aplicada**, vol. 48 (2), 2009, p. 333-351. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645229>. Acesso em: 05/03/2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese (Doutorado em Lingüística), PUC-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças. In: LIBERALI, F. C. **Inglês: a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. **Lingüística aplicada e transdisciplinarietà**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, S. M. P. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil**, 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, V. R. **Os desafios do professor da educação bilíngue infantil: necessidade de uma educação contínua**. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Bilíngue: Uma análise sobre a proposta de ensino para educação infantil de uma escola de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG, 2012.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992, p. 267-300.

SOUZA, A. C. F. de; MELLO, M. G. B. de; CARVALHO, R. C. M. de; CARAZZAI, M. R. P. Crenças, práticas e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na Educação Infantil. In: **Caderno Seminal Digital**, v. 10, Rio de Janeiro, 2008, p. 6-18.

SOUZA, A. P.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604\\_3095.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3095.pdf). Acesso em: 05/03/2019.



STAKE, R. E. An evolutionary view of programming staff development. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.). **Staff development for school improvement**. Philadelphia. The Falmer Press, 1987.

SUPIOT, A. **O espírito de Filadélfia: a justiça social diante do mercado total**. Trad. Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP, 2001.

TAMBOSI, H. H. S. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEL, 2017.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares: relato de um experimento**. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 1993.

TONELLI, J. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo**. Maringá: Acta Scientiarum Language and Culture, v. 30, n. 1, 2008, p. 19-27.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEL, 2005.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Editora Moriá, 2007.

\_\_\_\_\_. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. Campinas: Editora Pontes, 2008.

TONELLI, J.; CRISTÓVÃO, V. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês**, Porto Alegre: Editora UNISINOS, 2010.

TREVIZAN, N. **Indisciplina Escolar: Base Catalisadora de Formação Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, São Paulo, 2016.

TUTIDA, A. F. **Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEL, 2016.

TUTIDA, A. F. **Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa), UEL, 2014.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, 2007, p. 1-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 15/2, dez. 2012, p. 457-480.

VILLANI, F. L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. In: **Revista eletrônica RECORTE**. Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR V. 10 - n. 1, 2013, p. 1-20.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y language. In: VYGOTSKY, L. **Obras escogidas II: problemas de psicología general**, 2ª Ed. Madrid: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, SP: Íbis/EDUSP, 1988, p. 88.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WELP, A. K. S. de. Construção de programa de disciplina de língua inglesa para o curso de graduação em Letras. In: **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, junho de 2011. p. 64-82.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]**. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor, 1994.

WILLIS, P. E. (1977) **Learning to labour: how working class kids get working class jobs**. Aldershot: Coger, 1977.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), PUC/SP, 2009.

YOUNG, V. **Your average Nigga**. *College Composition and Communication* 55, 2004, p. 693–715.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Teaching teachers to reflect**. *Harvard Educational Review*, 57. 1, 1987a p. 23-46.

\_\_\_\_\_. **Critical Pedagogy and Teacher Education**. *Journal of Education*, 169, vol. 3, 1987b, p.117-37.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 2007.

ZYNGIER, S; LIBERALI, F. C. **Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC**. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações/FL, 2000.

## APÊNDICE

### Apêndice 1: Questionário

---

#### **QUESTIONÁRIO: O Perfil do Professor de Inglês das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I (EFI)**

Este questionário objetiva uma análise inicial do perfil do professor de inglês das séries iniciais do EFI, da rede pública e privada, para fins de uma pesquisa de mestrado (dissertação) na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Nome completo:**

---

**E-mail:**

---

**Idade:**

---

**Local de nascimento (cidade e estado):**

---

**Local de atuação profissional:**

---

**2) Atualmente leciona em:**

- Rede pública
- Rede privada – escola regular
- Rede privada – escola bilíngue/internacional
- Curso de línguas para crianças – escola de idiomas
- Outro(s)

**3) Há quanto tempo atua na docência?**

- De 0 à 5 anos
- De 5 à 10 anos
- De 10 à 15 anos
- De 15 à 20 anos
- Há mais de 20 anos
- Outro(s)

**4) Há quanto tempo leciona inglês?**

- De 0 à 5 anos
- De 5 à 10 anos
- De 10 à 15 anos
- De 15 à 20 anos
- Há mais de 20 anos
- Outro(s)

**5) Há quanto tempo leciona inglês nas séries iniciais do EFI?**

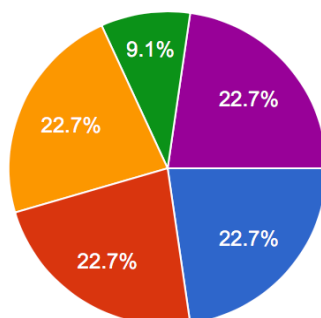
- De 0 à 5 anos

- De 5 à 10 anos
  - De 10 à 15 anos
  - De 15 à 20 anos
  - Há mais de 20 anos
  - Outro(s)
- 6) Em quais das séries iniciais do EFI já lecionou inglês?**
- 1º ano
  - 2º ano
  - 3º ano
  - 4º ano
  - 5º ano
  - Outro
- 7) Em quais das séries iniciais do EFI possui maior experiência com o ensino de inglês?**
- 1º ano
  - 2º ano
  - 3º ano
  - 4º ano
  - 5º ano
  - Outro
- 8) Já possuía licenciatura em Letras e/ou Pedagogia quando começou a atuar no ensino de inglês para as séries iniciais do EFI?**
- Sim, já possuía licenciatura em Letras.
  - Sim, já possuía licenciatura em Pedagogia.
  - Sim, já possuía licenciatura em Letras e Pedagogia.
  - Não, mas possuía experiência no ensino de inglês para crianças.
  - Não, mas possuía certificações internacionais de fluência em inglês.
  - Outro
- 9) Qual é a sua formação acadêmica pedagógica? Preencha todos os níveis que já completou.**
- a. Graduação
  - b. Educação contínua – cursos de extensão
  - c. Pós-graduação lato sensu – especialização
  - Pós-graduação stricto sensu – mestrado (profissional e/ou acadêmico)
  - Pós-graduação stricto sensu – doutorado
  - Cursos de Educação Contínua
  - Outro
- 10) Como se preparou para atuar com o inglês nas séries iniciais do EFI?**
- Tive disciplinas na graduação que me nortearam.
  - Tive disciplinas na pós-graduação que me nortearam.
  - Fiz cursos que abordavam o ensino de língua adicional e/ou inglês para crianças.
  - Busquei por leituras na internet e em livros.
  - Aprendi na prática, como assistente de sala e/ou professor(a).
  - Outro

## Apêndice 2 – Gráficos do questionário

## Gráfico da questão 2

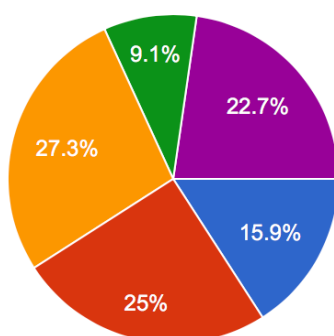
## 2) Há quanto tempo atua na docência?



- De 0 à 5 anos
- De 5 à 10 anos
- De 10 à 15 anos
- De 15 à 20 anos
- Há mais de 20 anos

## Gráfico da questão 3

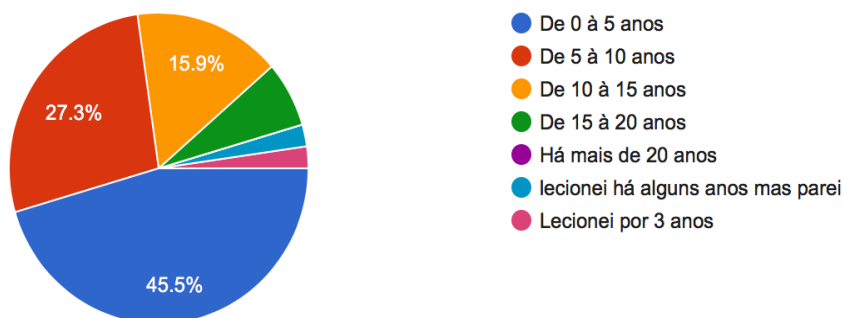
## 3) Há quanto tempo leciona inglês?



- De 0 à 5 anos
- De 5 à 10 anos
- De 10 à 15 anos
- De 15 à 20 anos
- Há mais de 20 anos

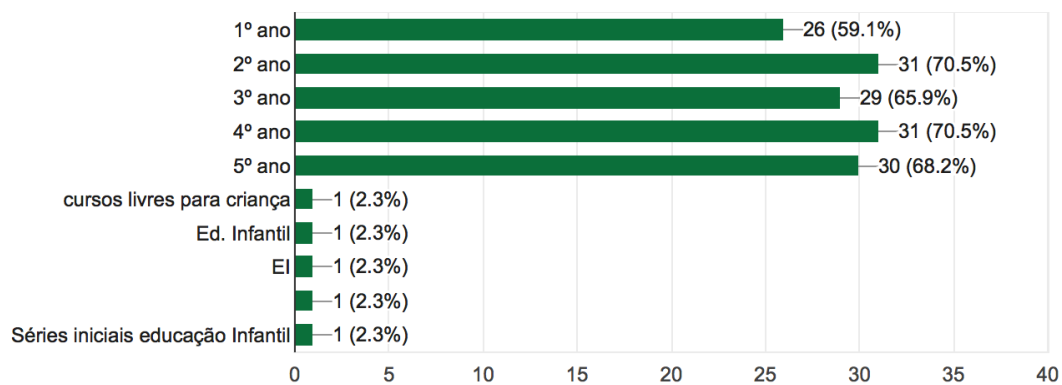
## Gráfico da questão 4

4) Há quanto tempo leciona inglês nas séries iniciais do EFI?



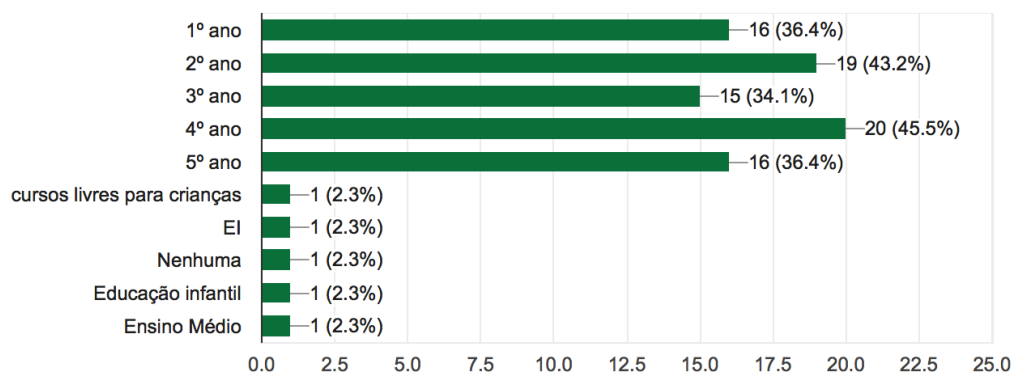
## Gráfico da questão 5

5) Em quais das séries iniciais do EFI já lecionou inglês?



## Gráfico da questão 6

6) Em quais das séries iniciais do EFI possui maior experiência com o ensino de inglês?





## Apêndice 3 – Entrevista

**ENTREVISTA: O Perfil do Professor de Inglês das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (EFI)**

Esta entrevista objetiva uma análise acerca da formação pré e em serviço do professor de inglês das séries iniciais do EFI, da rede pública e privada, para fins de uma pesquisa de mestrado (dissertação) na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nome completo:

1. Seguindo os níveis de formação pedagógica abaixo (a-g), especifique sua formação acadêmica inserindo: 1. o nome do curso, 2. o nome da instituição e 3. o ano de início e conclusão.

a) Graduação

- 1.
- 2.
- 3.

b) Educação contínua – cursos de extensão

- 1.
- 2.
- 3.

c) Pós-graduação lato sensu – especialização

- 1.
- 2.
- 3.

d) Pós-graduação stricto sensu – mestrado (profissional e/ou acadêmico)

- 1.
- 2.
- 3.

e) Pós-graduação stricto sensu – doutorado

- 1.
- 2.
- 3.

f) Pós-doc

- 1.
- 2.
- 3.

g) Cursos de Educação Contínua

- 1.
- 2.
- 3.

2. Pensando em sua formação acadêmica enquanto professor de inglês das séries iniciais do EFI, relate brevemente sobre: 1. os principais desafios do ensino de inglês para crianças e 2. qual foi o papel/impacto de sua formação (pré e em serviço) para a posterior atuação.

3. Já teve acesso à leitura dos PCNs e da nova BNCC e/ou estudos relacionados? Se sim, quais conceitos teóricos dentro ou fora dessas leituras sobre ensino de inglês para crianças contribuem para a organização e condução de sua aula?

4. Os trechos abaixo foram retirados das competências de língua inglesa da nova BNCC.

“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”

“Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.”

“Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.”

De forma breve, qual é a relação que eles possuem com a sua formação e com a sua prática de ensino de inglês no EFI?

5.A) Como prepara as aulas de inglês para crianças das séries iniciais do EFI? Relate sobre os aspectos principais de seu planejamento.

B) Qual a relação entre o seu planejamento e a sua formação como professor?

Apêndice 4 – Excertos das entrevistas

---

**Pergunta 2****Professor 1**

“(0:28) Acho que número um é você **conseguir ter a simpatia dos seus alunos**, né. Porque você fala outra língua, que não é a língua que eles falam em casa, é uma língua diferente da falada em casa, e... (pausa longa) é complexo, né... **você estabelecer vínculos**, você... (pausa curta) é... **se fazer entender, num contexto bilíngue**.

(1:27) É... (pausa curta) acho que número dois, é, também, mais uma vez, **buscar a motivação nesse aluno, né**. (...) Enfim, né... assim, minimamente você conseguir o (pausa curta) **envolvimento e o engajamento da sua turma e dos seus alunos, né**.

(1:54) Número três, eu diria que é também a questão dos pais, né. **Os pais ficam muito preocupados com o inglês... principalmente quando eles chegam no programa bilíngue**, assim... (...) e, bom... **é complicado os pais entenderem que é um processo, que leva um tempo, é.**”

“(0:53) Eu acho que **essa formação, que eu tive em pedagogia, ela me trouxe uma noção muito sólida, assim...** (pausa curta) do que é uma criança, do que são as metodologias, é... assim, como a história da educação, a filosofia da educação, a sociologia... então, realmente **me deu todos esses fundamentos, né... Também a minha formação pré-serviço**, desde então, é... (pausa curta) **criou em mim um apreço muito grande pela academia**, então, desde a graduação eu tinha pretensão de fazer um mestrado (...) me interessei muito pela área, e... (pausa curta) **pelo viés da universidade, que dava muita oportunidade de nós aprendermos a escrita acadêmica e tal... eu despertei esse interesse em mim**. (1:47) É... (pausa curta) **em relação à minha formação em serviço... eu fui direcionando a minha formação, né**. Então primeiro eu ingressei no curso de especialização em pós-graduação em didática bilíngue no Singularidades, porque **eu queria** (ênfase na pronúncia do “queria”) **atuar nessa área e eu tive muito pouco sobre isso na minha graduação, ainda mais vindo**

da... (pausa curta) **de uma graduação em Pedagogia, mas até os cursos de Letras eu vejo que são, bem precários nesse quesito. Então eu procurei essa formação, é... (pausa curta) eu, basicamente assim, pré serviço, inicial da minha carreira foi essa pós-graduação, que me deu toda noção do que eu tava fazendo, do que era educação bilíngue e tal.**

(2:30) Depois... (pausa curta) que eu terminei essa pós-graduação, eu demorei alguns aninhos pra eu ingressar no mestrado, né... então **o mestrado também me empoderou muito, né. Abriu os meus olhos pra outras questões...**

(4:12) (...) é importante, **é muito importante procurar pra essa formação que dá toda base e também dá uns *insights*, na hora que a gente se depara com os desafios que eu te falei, né... o 1, 2 e 3. Então, estar em formação continuamente, me leva a ter ainda mais ideia é... do que eu posso fazer nesses desafios, né.** Então, ir sempre à PUC, fazer sempre esses cursos de pequena ou longa duração, eles me ajudam ainda mais quando eu tenho esses desafios em sala de aula.”

## Professor 2

“(0:26) **Eu acho que o maior desafio que nós temos atualmente são turmas grandes e um professor somente, né...** Então eu acho que fica difícil dar atenção para todos do jeito que todos merecem.

(0:45) E eu não tenho um auxiliar presente em sala de aula.”

“(1:20) **A minha graduação em Letras, eu acho que é uma coisa muito genérica, geral, né... e depois que você começa realmente a atuar com a profissão, os outros cursos, eles te ajudam muito, né...** eles te dão muitas ideias pra trazer pra sala de aula, tiram algumas ansiedades que nós temos, né, como professores, de como lidar com algumas situações, então, eu acredito que é muito válido, né... **esses cursos, pra mim, tem sido muito (ênfase na palavra “muito”) válidos.** E eu pretendo continuar estudando SEMPRE! (ênfase na palavra “sempre”) Porque a nossa profissão não tem como ficar sem estudar, né... então, pra mim, **os cursos que eu fiz, né, depois que comecei a ser professora, eles estão me ajudando demais. São bem específicos, né, e eles me auxiliam bastante durante as minhas aulas.**”

### Professor 3

“(0:07) **Eu fiz faculdade de Letras. É... (pausa curta) e a gente têm o enfoque bem maior na língua portuguesa, né. Não me imaginava sendo professor de inglês também, porque a gente tem, é... tinha uma base muito (ênfase na palavra “muito”), muito fraca, né... era uma coisa bem superficial. Mas... isso daí, na hora que a gente vai, começa a trabalhar (pausa curta), a gente vê que o campo é grande, né. Então eu aprendi praticamente tudo que eu trabalho, todo o suporte pedagógico, foi tudo praticamente na raça. Não tive curso nenhum, aqui na prefeitura a gente também não tem esse enfoque pra crianças, né... (pausa curta) foi uma coisa assim que aconteceu... (pausa curta) é... (pausa longa) de repente.**

**(1:14) Não tinha nada de formação pra professor. Era mais ou menos você mesmo que tinha que desenvolver o seu próprio trabalho, né. É... (pausa curta) e eu aprendi mesmo a lidar, trabalhando na escola mesmo. Eu entrei, li lá as orientações curriculares, e... (pausa curta) os parâmetros curriculares, e fui... me virando, né. Então, eu não posso falar pra você que eu fiz algum curso, ou fiz alguma coisa, porque... realmente, eu não tenho isso.”**

### Professor 4

“(0:02) **Bom eu considero um dos grandes desafios ainda, o número de alunos em sala de aula. Hm... de muitas vezes aqui ainda, ainda tô bastante privilegiado, porque na escola aqui, por ser uma escola da prefeitura, uma EMF da prefeitura que é um pouco menor, então a gente tem menos alunos por sala. Normalmente a gente tem na chamada 33 e... só que só vem às vezes 28, 29 e a gente já vê uma diferença nesses dias que vêm menos, né.**

**(0:39) Outro desafio é a questão de como o inglês ainda é visto na escola pública. Como uma matéria secundária, sem importância, né... Na minha escola não têm isso, né... mas em outras escolas que já passei, a gestão também não valoriza, a comunidade também não, porque parece que eles veem como se fosse uma coisa que não tivesse tanta importância no mercado profissional, pros alunos, num, num sei, essa é a minha forma de enxergar.”**

### Pergunta 3

#### Professor 1

“(0:03) sobre a nova BNCC, é... quando eu a li, **eu penso muito na questão da função social da língua inglesa**. Então quando eu vou, é, organizar minhas aulas, quando eu vou pensar no que a gente tá fazendo... (pausa longa) **eu penso o máximo** (ênfase na palavra “máximo”) **que eu consigo em situações reais em que a língua faça sentido nesses contextos**. É...(pausa curta) também penso muitos nos **multiletramentos**. Então, é... (pausa curta) desde a questão verbal, visual, corporal, áudio-visual, é... (pausa curta) também das tecnologias, **de como integrar essas questões na minha sala de aula...**

(1:12) e também, inclusive até aparece, na nova base, a questão da **mobilidade**, né, então...(pausa curta) **pensar que novas línguas, outras línguas que não a falada em casa... é... possibilitam que os sujeitos tenham acesso à informações e a textos, e à mídias que** (pausa enfatizada) **eles não** (pausa estridente) **teriam tanto** (extensão da vogal “a”) **quanto de fosse somente na língua falada em casa, né...** então eu penso muito na **questão multicultural**, né... que a aprendizagem de uma outra língua, é, traz **como possibilidade**. (...)

(2:34) mas eu acho que como um todo assim, essa língua... é... (pausa curta) não falada em casa, né, no caso a língua inglesa, no meu contexto, ela... (extensão da vogal “a”) **possibilita que as crianças tenham acesso a informações que não necessariamente teriam em português, né. E esse é o pulo do gato da educação bilíngue, então a gente parte da premissa de que os alunos terão mais possibilidades, mais acesso e mais mobilidade.**”

#### Professor 2

“(0:14) estamos estudando muito (ênfase na palavra “muito”) a BNCC nesse ano, porque ela já está pra ser implantada, né, então eu acredito que no seguimento de inglês, principalmente no colégio (nome da escola de atuação), essas coisas, elas já estão sendo praticadas, né. **O inglês como uma ferramenta para o cidadão do mundo, as tecnologias...** (...)

(0:47) Eu vejo que o (nome da escola), ele tá bem além da BNCC, **mas uma das coisas que me chamou muito a atenção nela, é realmente essa questão do**

identificar o eu e o outro, seu lugar no mundo, num mundo multicultural, né, plurilíngue, então isso é uma das coisas que nós estamos trabalhando bastante, né, estamos focando isso cada vez mais no ensino de inglês no colégio.”

### Professor 3

“(0:01) Respondendo à pergunta número 3... **(silêncio)**

(0:06) Não, não tive acesso à essa nova BNCC. **(silêncio e professor em pensamento)**

(0:11) **Não, não.”**

### Professor 4

“(0:04) **Sinceramente ainda não, não peguei o material, não, não pude fazer leitura sobre essa questão.** Mas, assim, trabalhamos com o currículo da cidade, né, e como aqui é prefeitura, esse já foi bastante discutido aqui e ele se baseia no currículo nacional então dá pra ter alguma ideia por ele, né... (pausa curta) **E o que eu sinto do, da questão do currículo da cidade é... tentando é, é fazer um, um paralelo com, o... o currículo nacional, né... é que... ele está... fora da realidade, né. Está inadequado.** A gente vê ali discursos de aqui no nono ano você tem que trabalhar tais questões **e que normalmente são questões em que o aluno está muito a quem, né...**

(0:45) E muitas vezes, muitas vezes não... **na grande maioria das vezes, o aluno não sabe nem falar uma frase em inglês, uma frase simples utilizando o verbo *to be*, por exemplo, imagine argumentar o inglês, né. Então, me dá a impressão de que... é... quem produziu esses livros tá... não conhece a realidade da escola pública.”**

### Pergunta 4

#### Professor 1

“(0:08) Então... o primeiro trecho... (leitura do primeiro trecho)

(0:30) Então **eu acho que basicamente é entender que (ênfase no “que”) o multiletramento, né... essa questão, todas essas competências digamos**

**assim, né, esses conhecimentos, é... são interligados.** Então, eu tento ao máximo, quando eu planejo as minhas aulas, **integrar as áreas, né... (...)**

(1:54) **e eu, eu me identifico muito com essa área de projetos, de integração curricular, né.**

(2:00) o segundo aspecto (leitura do trecho) (2:15) Bom, isso eu acho que tem muito a ver com o que eu falei anteriormente, **da função social da língua, né... (...)**

(2:51) **então eu sempre integro muito as minhas aulas com as questões artísticas, corporais, linguísticas, né... É, de tal forma que as crianças possam realmente vivenciar conflitos... possam vivenciar, é... negociações, e... a como lidar com os sentimentos delas, é... de tal forma que também elas compreendam as injustiças sociais que atualmente a gente têm na sociedade, ou já tivemos no passado. (...)**

(4:06) **E... e eu tento sempre trazer pras crianças a realidade delas, né... O que elas podem fazer, então, como elas podem ser agentes, como elas podem exercer a agência, no contexto em que elas vivem.**

(4:20) o último excerto... (leitura do trecho)

(4:42) **Então... e..ah.. eu penso muito na questão de que, a... o *translanguaging* têm que estar mais presente na nossa sala de aula. Então quando eu trago, é... por exemplo, esse estudo nosso da Africa, eu... trazia... letras de músicas com... hmm... com o idioma típico daquele país... é... passava vídeos, que geralmente as pessoas estavam falando outras línguas, é... de também respeitar, né. Às vezes eles achavam engraçado, davam risada, e eu falava “poxa”... mas é a língua deles, né... (...)**

(5:33) **É... eu acho que é uma questão também de trazer pras crianças que não existe só um idioma, né... ou só uma língua...**

(5:59) **as diferenças e a possibilidade de ser diferente, de... de poder realmente, é... perpetuar uma língua que nem sempre é a língua franca, né, o inglês, né... entre outras aí que são mais línguas de prestígio.”**

## **Professor 2**



“(0:03) essa questão de **utilizar diferentes linguagens**, eu acho que ... ela é muito importante no ensino de qualquer língua, né... isso nós trabalhamos bastante numa área que chama CLIL, né... que ela mistura realmente vários contextos da matemática, ciências... bom, acho que é isso (risadas), é, não sei se... depois você me fala se está certo... que é uma mistura desses conceitos mesmo pra que as crianças consigam se posicionar, é, em relação a várias.. várias questões.... é uma ferramenta que eles podem conversar a respeito de todas as coisas. E é importante que também nessas aulas de CLIL, nós aproveitamos bastante pra aprofundar no assunto e **levar um pouquinho mais pra essa questão social também.**”

“(1:19) No nosso livro, ele tem sempre uma abertura de unidade com uma foto intrigante, de algum país diferente, né.. uma coisa não polemica, mas diferente que nós podemos linkar com várias coisas, **então um quadro, uma música, um contexto, uma situação, uma notícia, então eu acho que isso ele tá...** é bem interessante ele trabalhar com isso, **porque inglês é uma língua mundial, né... e eu vejo que... trabalhar e listar essa questão cultural nas aulas de inglês é muito importante.**”

“(1:44) elaborar repertórios, é o que eu já havia, (som chiado que emite confusão na fala) já, já tenho falado, né... **da multiculturalidade** (pausa longa) **o que que eu tenho aqui, o que ele tem lá, como que é diferente, como que a gente consegue se comunicar com a pessoa de lá, então a gente vem usando isso bastante.**”

### **Professor 3**

“(0:04) **É, eu li, realmente sem saber... eu trabalho muito dentro... do que eu li. Eu tenho uma facilidade com, com artes, né... porque eu gosto de desenhar, então isso me ajuda muito nas aulas... principalmente com as crianças. Porque... eu gosto de... fazer desenho, jogos, né... essas brincadeiras... então, nisso daí eu me dou bem as crianças, né. Então, até divido a aula em eixo, como... eu trabalho desenho, aí a gente, em cima do desenho a gente trabalha a escrita, trabalha a oralidade, depois... é... eles ouvem, né... a gente conta histórias, né... que envolvem os temas culturais, pra gente fazer esse intercâmbio cultural, né...**

(1:12) eles discutem... é... então eu acho que... é... tá dentro!

(2:21) Porque **você tem que entrar mais ou menos no universo da criança pra que ela te dê atenção**, né. E eu desenvolvo também... Juntamente com a aula de inglês, um projeto.... Na brinquedoteca, né, onde... Eu levo eles lá pra brincar, pra gente fazer esse vínculo, né... Afetivo. Porque eu acho que é o principal, pro professor conseguir trabalhar... E, é... Desenvolver esse vínculo afetivo com eles através da brincadeira.”

#### **Professor 4**

“(1:13) É eu tento utilizar, né, diferentes linguagens, linguagem verbal, oral, visual, **mas muitas vezes... a gente... esbarra com a... a, a, a falta de material, de ambiente, de condições... que possibilitem você a explorar de forma plena a questão do visual, a questão do... do, do... de várias possibilidades semióticas, né, que a gente possa explorar.**

(1:40) **Mas, mesmo assim, o professor ele tem que saber improvisar, né...** Então, mesmo assim eu tento, através do improviso, e com os materiais que têm, porque, assim... às vezes a gente tem outros materiais, por exemplo... uma massinha, um... ou, ou... outras coisas, né, que você possa utilizar pra suprir o que não tem, e... e, e, e você fazer uma aula diferente, né, **propor uma aula diferente em que o aluno desenvolva, que saia, né, daquele paradigma de aula, de lousa e giz, né, e... saliva.**

(2:34) Mas eu acho que nisso a gente se depara de novo com aquele que eu falei lá atrás, **a questão de número de alunos por sala de aula, é... Acredito que se não desse pra diminuir em número de alunos, que se investisse mais em regência compartilhada por exemplo, né, mas compartilhada por dois professores da mesma área, dois professores de inglês trabalhando com trinta alunos, né, seria muito mais fácil de trabalhar com esse número de alunos do que só, pra trinta, né, ainda mais trabalhando com tecnologia, né, em que você tem que estar a todo tempo ali auxiliando o aluno, passando de, de, passando por vários alunos, né, tirando dúvidas.”**

#### **Pergunta 5**

### Professor 1

“(0:08) Eu me baseio nas expectativas, a gente tem o *common core*, né, e a gente segue o **common core da Califórnia. A escola já bola um currículo em que as expectativas do inglês estão elencadas na do português e vice-versa, então são aulas que conversam, são áreas que conversam...**

(0:17) **então eu sempre me baseio nas expectativas e no que é o meu objetivo no final do trimestre.** E (enfático), **toda aula minha têm um objetivo**, então esse objetivo geralmente tá na minha lousa, eu tenho um espaço pra cada disciplina na lousa e um objetivo semanal pra cada área... muitas vezes elas estão integradas essas, esses objetivos... e... (pausa longa) o objetivo ali tá sempre no meu planejamento. **É o número um ali.**

(0:29) Bom... **número dois é o vocabulário.** Palavras necessárias. **Daí a gente pensa no CLIL.**

(0:45) **Então, tá, o que que eles precisam...** vocabulário necessário para aprender, o vocabulário necessário para... é... desenvolver o que eles precisam desenvolver durante as aulas. Então esse vocabulário a gente sempre faz uma retomada na lousa, eu trago um powerpoint, **a gente constrói isso juntos, é... e essas, digamos que esse vocabulário necessário pra que eles compreendam e desenvolvam e falem e escrevam está sempre acessível a eles. Nas paredes, nos diversos recursos. Nos displays da sala,** então esse é um recurso também que eu uso, é... Eu... sempre... brevemente descrevo o que é que eu vou fazer no meu planejamento, é... **uso vídeos**, principalmente pra... sempre que possível, pras crianças terem uma ideia do que a gente tá fazendo, é... diferencio as atividades, pra... **lower achievers, middle achievers e high achievers**, sempre que necessário, eu faço essa diferenciação, é... planejo atividades diferenciadas pras crianças.”

“(0:03) Em relação ao meu planejamento e a minha formação como professora. Eu... como eu disse, **eu tive um percurso longo nas escolas bilíngues aqui em sp, é... acho que eu trago um pouco de cada lugar... mas esse modelo, digamos assim, de planejamento... digamos que eu uso muito da escola britânica, do (nome da escola) que eu vim...** no (nome da escola) não tinha muito essa questão do projeto, né... **mas hoje a gente tá muito baseado num PBL, que é *Problem Based Learning*,** no (nome da escola atual em que

trabalha), então, nem sempre é uma atividade, né... uma worksheet. **E também eu pesquisei muito na internet, o que as professoras estão fazendo, no exterior ou até aqui no Brasil, procuro fazer os workshops, é... cursos de pequena duração, doutorado agora que eu pretendo ingressar, então eu acho que, é...**

## **Professor 2**

**“(0:12) E através da página, eu vou tentando linkar com algumas coisas que estão acontecendo. Por exemplo, eu tive uma... na primeira unidade que a gente trabalhou agora com o quinto ano, no começo do ano, tinha uma foto de crianças, todas pintadas... e porque que elas estavam pintadas? Era... (voz engastada) É um festival na Índia... chama Holifestival, então eu abri uma discussão, porque que elas estavam pintadas, mostrei o vídeo... Então eu sempre tento relacionar o que eles aprendem em sala de aula, com alguma coisa cultural, com alguma coisa que está acontecendo no mundo, que aconteceu no mundo, ou que está acontecendo no nosso país, que está acontecendo na nossa sala de aula, então eu sempre tento pensar nessa, nessa... nesse contexto social.**

**(0:43) ...Mas eu sempre vejo o livro primeiro, depois eu vou separando o que eu posso relacionar com contexto social, histórico**

**(1:11) e tento trazer coisas diferentes pra eles, né... pra que eles possam se aprofundar.”**

**“(1:37) A minha formação pré ser... né... minha faculdade, ela... foi muito voltada pra essa questão de buscar coisas sociais mesmo, e linkar o que estamos aprendendo com coisas sociais. Né... com tipo... não deixar o inglês pelo inglês, mas deixar o inglês contextualizado, como uma ferramenta importante... então isso é... isso eu vi da minha formação. As outras coisas, é uma coisa que a gente vai aprendendo na... na prática mesmo, né. Nesses cursos que eu fiz, que eu estou fazendo agora eles... me ajudaram bastante nisso também. A pensar bastante nisso. Principalmente o último que eu to fazendo, o CELT-P, que é bem em relação a preparação de aula e estratégias diferentes, então é o que me ajudou bastante também.”**

### Professor 3

“(0:04) É... como faz pouco tempo que eu trabalho com o nível 1, eu num fui pegando todo ele de uma vez, né... **eu fui aprendendo com o tempo a trabalhar com as séries iniciais.**

(1:14) porque... é meio complicado que eles tão entrando na escola... e eles saem de um universo da EMEI<sup>14</sup>, né... que é bem fantástico... já pra ficar naquela... quadrado que é a escola, lá... fundamental, né.

(3:30) **dependendo do... do que eles (P3 se refere às crianças) trouxeram pra mim, a gente já desenvolve o tema da aula, né... eu não tenho assim... um planejamento, engessado. Eu vou muito de acordo com a aula.**

(4:00) **E aproveitando, também, o planejamento dos professores. O que os professores estão... desenvolvendo... na sala de aula... a gente já vai pegando o gancho, né... e já vai ampliando a discussão.**

(7:12) Então... como eu to trabalhando só no primeiro, segundo e terceiro ano, eu posso te falar o seguinte: que **no primeiro ano a gente desenvolve esse vínculo afetivo, no segundo ano, eu procuro trabalhar mais a parte de escrita atrelada com a oral, né... alguns vocabulários, né... jogos, estimulando eles nas gincanas, tal... e já, eles, no terceiro ano... (som de “sss” que emite dúvida no que falar) dependendo do que, né... der sequência, né... por exemplo, se esse terceiro ano for aquele que eu peguei no primeiro e segundo, né... eu já começo a desenvolver, as frases, né... interrogativa, negativa... já... começo a incentivar a comunicação... a conversa entre eles, a conversação, e aí fica bastante legal, porque eles começam a... a interagir entre eles também... começam a trazer bastante questionamento daquilo que eles fazem em casa... começa... a disseminar o inglês na escola.**

(9:06) **Então eu num tenho um planejamento engessado, né... eu vou muito... de acordo com o perfil da sala.”**

### Professor 4

“(2:57) Para preparar minhas aulas eu utilizo **como recurso principal a internet, buscando por meio de canais no YouTube, tais como, ESL teaching games,**

---

<sup>14</sup> EMEI é um acrônimo para Escola Municipal de Educação Infantil, das redes públicas do país.

***McMillan, Oxford, English for Asia, entre vários outros.*** Aliás eu tenho uma playlist no *youtube* chamada *English Tasks* só para adicionar esse tipo de vídeo, que geralmente é em inglês, também utilizo **sites como o *BusyTeachers*, o *British Council*** entre outros para montar planos de aula. **Além disso utilizo materiais didáticos**, principalmente os da Disal.

**(3:33) Acredito que, durante a graduação, não tive, infelizmente, tempo para isso, para essa articulação entre prática e teoria, aliás, fico em dúvida se o tempo em que estudei inglês na cultura inglesa, entre outros cursos livres, me preparou mais que a graduação.”**